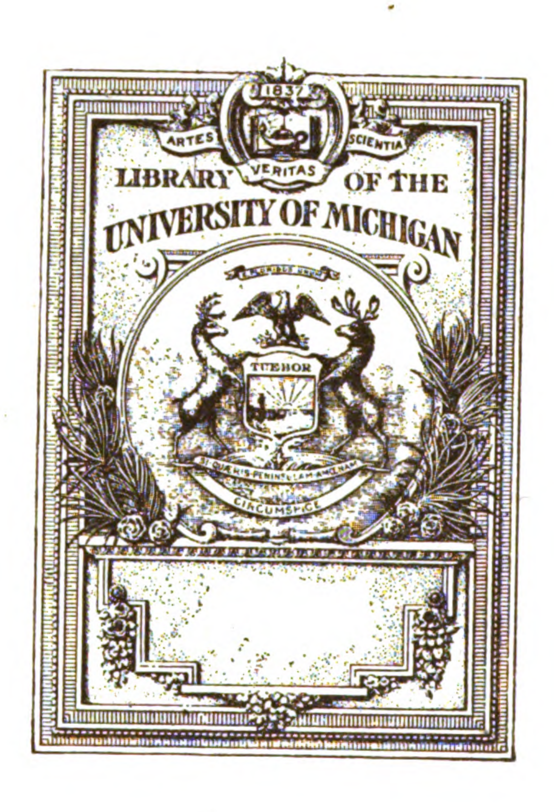
B 394607

Digitized by Google

Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:08 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google


Digitized by Google
Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:08 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

L
31
.Z48

Generated on 2019-10-25 07:08 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Digitized by Google

Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:09 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google
Digitized by Google
Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:08 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google
Digitized by Google
Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:08 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google
Digitized by Google
Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

ZEITSCHRIFT FÜR

PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND EXPERIMENTELLE PÄDAGOGIK

XXIII. JAHRGANG

Generated on 2019-10-25 07:08 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google



Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:08 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Digitized by Google

Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND EXPERIMENTELLE PÄDAGOGIK

HERAUSGEGEBEN VON

O. SCHEIBNER UND **W. STERN**

UNTER REDAKTIONELLER MITWIRKUNG VON

A. FISCHER UND **H. GAUDIG**

XXIII. JAHRGANG



1922

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

Generated on 2019-10-25 07:08 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google



Digitized by Google

Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

6-26-1923

Druck von J. B. Hirschfeld (A. Pries) in Leipzig

Generated on 2019-10-25 07:08 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Digitized by Google

Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

MAR 18 1922

Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik

23. Jahrgang, Heft 1/2 Januar-Februar 1922

INHALT:

Unserer Jugend. Von Oberstudiendirektor Professor Dr. H. GAUDIG in Leipzig. ::

Vom Ichbewußtsein des Jugendlichen. Von Universitätsprofessor Dr. W. STERN in Hamburg. ::

Wesen und Arten der Fehler. Von Oberstudiendirektor H. WEIMER in Biebrich a. Rh. ::

Eine experimentelle Auslese von Sprachbefähigten in der Volksschule. Von Lehrer F. SCHLOTTE in Leipzig. ::

Subjektive optische Anschauungsbilder bei Jugendlichen. Von Privatdozenten Dr. O. KROH in Göttingen. ::

Wesen und Ursachen der Homosexualität. Von Universitätsprofessor Dr. E. KRAEPELIN in München. ::

Der Aufbau des Hochschulstudiums der Pädagogik. Von Universitätsprofessor Dr. A. FISCHER in München. ::

Kleine Beiträge und Mitteilungen: Die Frage der seelischen Berufseignung vom Standpunkt des Arztes. Umfrage über Eignung zum Lehrerberufe. Ein neuer Schülerbogen. Hamburger Pädagogische Woche. Frankfurter Vereinigung für Kinderkunde. Nachrichten. ::

Literaturbericht: Eine neue psychologische Zeitschrift. Einzelbesprechungen. Mitteilungen. ::

herausgegeben von

O. SCHEIBNER UND W. STERN

unter redaktioneller Mitwirkung von

A. FISCHER UND H. GAUDIG

Digitized by Google

Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:09 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Die Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik (Verlag von QUELLE & MEYER) erscheint jährlich in 12 Heften zum Preise von 24.— M. für das I. Halbjahr 1922 und ist durch alle Buchhandlungen zu beziehen. Briefe und Manuskripte sind an den geschäftsführenden Schriftleiter Seminar-Oberlehrer O. Scheibner, L.-Gohlis, Ehrensteinstraße 34, zu richten. Besprechungs-Büchersendungen und dergl. an die Verlagsbuchhandlung QUELLE & MEYER, Leipzig, Kreuzstraße 14

Aus dem

Inhalt der nächsten Hefte:

Geheimer Regierungsrat Medizinalrat Dr. W. ALTER-Lindenhaus: Zur Erkenntnis abwegiger und krankhafter Geisteszustände bei Schulneulingen. ::

Dr. BAPPERT-Frankfurt a. M.: Die Rolle der Intuition in Psychologie und Pädagogik. ::

Dr. O. BOBERTAG, Leiter der Abteilung für Jugendkunde im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin: Zur Frage der psychologischen Schülerbeobachtung im Dienste der Berufsberatung. ::

H. BURKHARDT-Löbau i. Sa.: Psychische Ursachen des Stotterns. ::

Professor Dr. O. DÖRING-Lübeck: Die Bedeutung des Personalismus für die Pädagogik.

Universitätsprofessor Dr. G. DEUCHLER-Tübingen: Das Problem der Bildungspsychologie. — Zur Analyse der Erziehungsfunktion. — Über die Lebensgebiete des jugendlichen Bewußtseins. — Die psychologischen Probleme der staatsbürgerlichen Erziehung.

Universitätsprofessor Dr. A. FISCHER-München: Zur Psychologie und Ethik der Arbeit.

Rektor G. HIRSCH-Guben: Über die menschliche Masse. ::

Dr. A. HUTH, Assistent am psychologischen Institut in München: Anleitung zur Schülerpersonalbeschreibung. ::

Kreisschulrat E. HYLLA-Eberswalde: Das Übergangserlebnis und der Vergleich. — Zur Psychologie des Lehrers. ::

Oberstudiendirektor Prof. Dr. H. GAUDIG-Leipzig: Analyse der freien geistigen Tätigkeit des Schülers. ::

Lehrer M. LOBSIEN-Kiel: Zur Feststellung der Sprachbefähigung bei Volksschülern. ::

Privatdozent Dr. H. LOEWE-München: Die Gefährdung der Jugendbewegung durch Blühers Deutung des Wandervogelproblems. — Allgemeine Richtlinien zur erziehlichen Beeinflussung der von der homosexuellen Infektion bedrohten Jugend. ::

Dr. A. MICHAELIS-Göttingen: Der Bourdon-Test bei 12jährigen Schülern. ::

Studienrat Dr. P. SCHAFER-Leipzig: Beobachtungen und Versuche an einem Kinde in der Entwicklungsperiode des reinen Sprachverständnisses. ::

Oberlehrer O. SCHEIBNER-Leipzig: Typen des unterrichtenden Lehrers. — Psychologische Grundlegung des Arbeitsschulgedankens. — Der fragende Schüler. ::

Universitätsprof. Dr. F. E. O. SCHULTZE-Frankfurt a. M.: Grundsätzliches über die Volkshochschulfrage. ::

Universitätsprofessor Dr. W. STERN-Hamburg: Der Formvariator (Ein Hilfsmittel zur Prüfung und Erziehung der dynamisch-geometrischen Raumauffassung). ::

Studienrat Professor Dr. R. TRANKMANN-Leipzig: Zur Psychologie der Schulklasse. ::

Dr. M. VAËRTING-Berlin: Aufmerksamkeit niederer und höherer Ordnung und ihre Beziehung zum Begabungsproblem. ::

Generated on 2019-10-25 07:09 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google
Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Unserer Jugend.

Von Hugo Gaudig.

Es heißt offenbar das pädagogische Denken sehr stark erregen, wenn man vom wirklichen Erzieher, vom Erzieher der Zukunft, die Anerkennung des Rechtes der Jugend auf eine ihrer Natur gemäße Lebensführung und das Gefühl für ihre wertvolle und unersetzliche Eigenart fordert, wenn man von der rechten Schule erwartet, sie solle sich dessen bewußt bleiben, „daß die Jugend ihr eigenes Recht, ihre eigene Schönheit hat und nicht lediglich Vorbereitungszeit, nicht lediglich Mittel zum Zweck ist".[1]) Ein starker Anreiz zum Denken für die mit der gegenwärtigen Erziehung Zufriedenen; ein stärkerer für die, die bereit sind, der Jugend zu ihrem Rechte zu verhelfen; ein sehr starker Anreiz aber namentlich für die ältere Jugend der Schule und besonders wieder für die, die — vor nicht langer Zeit aus der Schule entlassen — den Gedanken nicht gewährten Rechtes, erlittenen Unrechtes frisch im Bewußtsein trägt. Gegen wen kann sich nun das Gefühl gekränkten Rechts wenden? Gegen die wissenschaftliche Pädagogik, die dies Recht nicht reklamiert hat; gegen die Schule, die das Recht der Jugend nicht wahrnimmt; gegen den Staat, der den Willen des Volkes durch Sicherung der Daseinsrechte der Jugend nicht vollstreckt; gegen die kulturelle Entwicklung, die so kulturwidrig ist, daß die Jugend nicht zu einem Leben eigenen Rechtes, eigenen Wertes, eigener Schönheit gelangt; gegen die Jugend, die zu schlaff ist, ihr Recht wahrzunehmen? Offenbar kann die Erregung sich in alle diese Richtungen wenden.

Sind die Rechtskränkenden aber nicht vor allem — die Erwachsenen? Die Jugend — die Erwachsenen! Ein alter Gegensatz. Man versteht, daß sich das Rechtsgefühl der Jugend leicht in die Bahn dieses Gegensatzes wirft. Bei den Erwachsenen findet man „die ungeheure Anmaßung", „die Schule als eine Präparationsanstalt für das anzusehen, was sie unter dem Leben verstehen, und sie ihren Altersinteressen dienstbar zu machen"[2]); dieselbe „Anmaßung, die in der Jugend .... nichts als die Vorstufe des Alters sieht, das Alter aber als den eigentlichen Gipfel des Lebens". Man spürt schon am Wortlaut die Stärke der Erregung. Leidenschaftlicher Haß aber sprüht aus den Worten, wenn a. a. O. von einem „Schulmeisteraberglauben an die Vorbereitungspflicht der Schüler auf das sogenannte Leben" als von einem bis in seine letzten Wurzeln auszurottenden Aberglauben gesprochen wird.

Die Jugend — die Erwachsenen. Das scheint aber zu heißen: Die Jugend — das „Alter" (a. a. O. S. 167).

Und nun folgerichtig weiter: „Wie die Jugend als Ganzes nicht dem Alter untertan sein darf, so auch nicht der Schule". Die Schule ist für niemand sonst da als für die jungen Menschen; sie soll ihren und nur ihren Bedürf-

---

[1]) G. Wyneken, Schule und Jugendkultur (1914), S. 39 und 61.

[2]) Pädagogik deines Wesens (Freideutscher Jugendverlag. 1920). S. 166.

428258

Digitized by Google

Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:08 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

nissen gerecht werden und zwar „den gegenwärtigen Bedürfnissen", „nicht denen, die sie in 10 oder 20 Jahren einmal haben werden". „Die Schule ist nicht ein Mittel, sondern ein Selbstzweck." Die Fürsorge für die Bedürfnisse ist aber Sache der Jugend selbst, denn es ist eine selbstverständliche „Wahrheit, daß jedes Lebensalter für seine Bedürfnisse selbst zu sorgen" hat (a. a. O.).

Ein radikaler Gedankenzug. Am Ende sind wir bei schroffen Gegensätzen angelangt, vor allem bei dem Gegensatz Alter/Jugend, der die gesamte Zwecksetzung der Schule und damit ihr ganzes Wesen verdorben hat. Die Jugend aber muß vom Alter ihr Recht fordern. So sind wir denn in unserem Kulturleben, das doch bereits schwer unter der Menge der Gegensätze leidet, zu einem neuen Gegensatz gelangt: die Jugend gegen das Alter; und dieser Gegensatz bricht verwüstend in das Schulleben ein.

Im übrigen: Sind es wirklich die Erwachsenen als Erwachsene, die der Jugend ihre Rechte kränken? Mir scheint, als wehrten sich die Freunde der Jugend und die Jugend selbst gegen ein nirgends zu fassendes, nichts denkendes und nichts wollendes Abstraktum.

Die Schule aber, die auf den gekennzeichneten Grundanschauungen aufgebaut ist, erfreut sich der absoluten Autonomie; sie verfügt frei über sich; sie kennt keine Zwecke, die ihr das Jenseits der Schule diktiert; auch nicht Zwecke, deren Berücksichtigung der Lebensgang dei Jugend nach der Schulzeit fordert. Aber das Schulleben selbst könnte zweckbestimmt sein; zweckbestimmt im Sinne der immanenten Zwecke. Die Freunde der Jugend, deren Wegen wir nachgehen, sind offenbar keine Freunde der Teleologie. Sie schauen im einzelnen und in der Gemeinschaft Kräfte des Wachstums, die zielsicher in dem jugendlichen Menschen wirken; diesem Wachstum darf die Erziehung vertrauen; sie darf die Zöglinge wachsen lassen, wie und wohin sie wollen. Sie vertraut der „geistigen Welt", die die Kinder in sich tragen.[1])

Die Schule unserer Jugendfreunde ist eine in sich geschlossene, von jenseits nicht durch Zweckforderungen beunruhigte, auf die dem Eigenwesen innewohnenden Kräfte der jugendlichen Selbstentfaltung bauende „Welt".

Die gegenwärtige Schule ist stark gebunden durch den Stoff; die zu beherrschenden Stoffe („Stoff und abermals Stoff"), meinen unsere Jugendfreunde, liegen als schwere Last auf den jugendlichen Geistern und erdrücken das geistige Wachstum. Daraus ergibt sich die Forderung der Befreiung vom Stoffzwang. — Mit dem Namen „Arbeitsschule" bezeichnet eine große Reformbewegung der Gegenwart ihr Wesentliches; ihr Ziel ist der Erwerb geistiger Kräfte — durch Arbeit für die Arbeit. Die Schule der Jugendfreunde läßt nichts von diesem straffen Zuge zur Arbeitsfähigkeit spüren. Da die beste Vorbereitung aufs Leben ist, sich nicht vorzubereiten, da man das Arbeiten auf Vorrat, den Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten, dieses „Hamstern" auf Vorrat, sich „schenken" kann, ohne die Zukunft der Menschheit und der einzelnen zu gefährden, so ist die Zukunftsschule der „Jugend" frei von allem Arbeitszwang und Arbeitsdruck; so will sie nichts von „Werkgeist" wissen. Und da ein wirklich ernstes Arbeiten, bei dem es auf Beherrschung des Stoffs und der Arbeitsweise ankommt, nur bei fachmäßiger Arbeit möglich ist, kann man die Ablehnung der Fächer als einfache Folge verstehen.

[1]) a. a. O. S. 29, 119, 164 usw.


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:08 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Das Entscheidende der Schule der Jugend liegt aber nach einer bisher noch nicht berührten Seite: nach der Seite des Gemeinschaftslebens; ihr Charakter ist eigenartig sozial. Daher die scharfe Ablehnung alles unsozialen Geistes: des Neides, des Ehrgeizes usw. Vor allem aber kennzeichnet die Schule die starke Betonung des Verhältnisses von Lehrer und Schüler sowie von Schüler und Lehrer. Das Verhältnis beruht auf freier Wahl, auf freier Wahl des Lehrers und der Schüler. Ein Lehrerwechsel wird vermieden. „Die innere Einheit der Schule ist die Gemeinschaft, die sich um den Lehrer als Führer schart." Der Lehrer muß mit den Kindern leben (S. 51). „Die Frage der Menschwerdung ist die Frage an das Schicksal, ob es den Menschen für uns bereit hat, durch dessen Liebe wir eingehen in das Reich des Geistes." Die Arbeit an der Jugend ist heiliger Dienst. Stark betont wird auch die Gemeinschaft der Zöglinge untereinander. Also eine Welt der Liebe, des Eros.

Und die „Ordnung", die Zucht? Der Geist der Jugendschule wird ersichtlich aus den Wendungen, man müsse mit den Versuchen aufhören, durch stoffliche, zeitliche und räumliche Bindungen das innere Leben bürokratisch zu dirigieren; es müsse der Gemeinschaft überlassen werden, wo, wann und wie sie aus dem gemeinsamen Erleben heraus gestaltet" (S. 68).

Das Stimmungsleben der Schule aber ist aus einem gläubigen Optimismus geboren; in diesem Optimismus lehnt sie alle Mahnung, bei ihrer Erziehung an den „Ernst dcs Lebens" zu gedenken, ab.

Das ist die Schule, wie sie sich mir nach den „Gedanken der Erneuerung" darstellt. In ihr soll aber die Jugend zu ihrem Lebensrecht kommen.

Sehen wir zu, wie man nach unserer Meinung das Problem der Schule stellen und lösen muß, in der der Jugend ihr Recht wird; wenn wir vorläufig noch die Fragestellung nach dem Recht beibehalten. Nun zunächst ein *πρῶτον ψεῦδος*: der Ausgang von dem Gegensatz Jugend—Erwachsene oder vollends Jugend—Alter. Will man von einem Verhältnis ausgehen, das von vornherein dem pädagogischen Denken die Aussicht auf bestimmende Kraft in allem, was die Jugend angeht, verheißt, so kann es nur das Verhältnis Volk/Jugend sein. Bei diesem Verhältnis stehen die beiden Verhältnisglieder wie das Ganze und ein Teil gegenüber, denn die Jugend — ist Volk, und zwar ein genau zu umschreibender Teil des Volkes. Das Leben der Jugend spielt sich im Rahmen des Volkes ab; die Jugend ist selbst Volkskraft und empfängt ihre Lebenskraft aus dem Volksleben. In den Erwachsenen kommt das Volk zum Bewußtsein seiner selbst, es umfaßt aber in seinem Bewußtsein zugleich „seine" Jugend; wenn es die Jugend mitdenkt, so kann es sich denken, wie es eben ist, in seiner vollen Gegenwärtigkeit. Es kann aber auch seine Zukunft denken, in der sich seine gegenwärtige Jugend zur kulturtragenden Generation weitergeschoben hat. Das Volk weiß seine Jugend als den Volksteil, in dem es sich verjüngt (regeneriert). Dabei umfaßt ein Volk, je mehr es Volk ist, je weiter sein Einheitsbewußtsein entwickelt ist, die gesamte Jugend in ihrer Einheit. Bei einem wirklichen Kulturvolk neigen ferner alle Bewußtseinsakte, in denen es sich seiner Jugend bewußt wird, zu starker Gefühlsbetonung; in der Jugend sieht das Volk ja seine Jugend; vielleicht die Macht, die das Volk vor dem Überaltern bewahrt, die seine Kulturentwicklung höher hinaufführt, die Hoffnung gewährt, daß sie die Not des Volkes heilt; vielleicht aber auch den Teil des Volkes, an dem die Sünden der Väter heimgesucht werden.


Digitized by Google
Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Nun ist es aber leider Tatsache, daß die „Kulturvölker“ weit davon entfernt sind, Kulturvölker im vollen Sinne zu sein. Vor allem fehlt ihnen das Einheitsbewußtsein; oder es ist nur vorübergehend aktuell und nur selten stark wirksam. Solche Völker vermögen darum auch nicht, das rechte Bewußtseinsverhältnis zu ihrer Jugend zu gewinnen. So „kennt“ unser deutsches Volk seine Jugend nicht; den Parteien und den Klassen tritt die eine Jugend in bürgerliche und proletarische Jugend auseinander. Noch viel weniger vermag eine in Parteien zerrissene, nur gelegentlich und zufällig in ihren Anschauungen einige Nation das zu leisten, was wir von ihr der Idee nach vor allem fordern müssen. Sie vermag nicht in einheitlichem Bewußtsein, aus einheitlichem Willen auf die Lebensgestaltung ihrer Jugend zu wirken, sie ermangelt also in einem für den nationalen Kulturprozeß wesentlichen Stücke des erforderlichen Kulturvermögens. Unser pädagogisches Denken allerdings, sofern es grundsätzlich ist, kann nur mit einer Nation rechnen, die die Kraft in sich hat, auf das Leben ihrer Jugend im Sinne wertvollen Kulturlebens einzuwirken. Aufgabe der praktischen Pädagogik ist es dann, mit den gegebenen Verhältnissen rechnend, die zum Endziel führenden Etappen zu bestimmen, deren Erreichung inzwischen möglich ist. Nur ein sauberes Auseinanderhalten der reinen pädagogischen Theorie und der praktischen Pädagogik schafft eine wissenschaftlich mögliche Lage.

Wenn wir von der Einwirkung des Volkes auf das Lebensschicksal seiner Jugend sprechen, so denken wir natürlich von vornherein nicht an eine Überlassung der Jugend an den Willen des Volkes, vielleicht in der Weise, daß der Wille des Volkes sich als Staatswille in staatlicher Erziehung allmächtig auswirkte. Wir erkennen das Recht der Einwirkung aller der „Mächte“ an, die wertvoll gestaltend auf das Lebensschicksal der Jugend des Volkes einwirken können. Grundsätzlich fest stehen uns Pflicht, Recht, Wert der elterlichen Einwirkung. Die modernen pädagogischen Richtungen, die das Mitbestimmungsrecht der Eltern tunlichst einschränken und die Kinder der Einflußsphäre der Eltern so viel als möglich entrücken wollen, halten wir für einen Kulturschaden ersten Grades. Auch andere Faktoren besitzen ein Mitbestimmungsrecht; ich nenne nur die Gemeinde und die Kirche. Außerdem wird die Kultur der Zukunft darauf bedacht sein müssen, von den großen Gebieten des kulturellen Lebens her selbständige Bahnen der Einwirkung auf die Gestaltung des Jugendlebens zu öffnen. Indes — so sehr die Nation als Kulturvolk bereit sein wird, alle rechtschaffenen Einflüsse mit voller Kraft und in aller Fülle auf das Leben ihrer Jugend einwirken zu lassen, ohne ihr die Freiheit der Bewegung einzuschränken — immerhin wird sie als Trägerin des gesamten Kulturlebens nicht gleichgültig gegen die das Leben der Jugend gestaltenden Mächte (persönlicher und unpersönlicher Art) sein. Sie wird diese Mächte als solche ansehen, die in ihrem Schoße, in der Sphäre ihres Lebens ihre Wirksamkeit auf die Jugend entfalten und wird diese Wirksamkeit mit allen Mitteln unterstützen. Man denke z. B. an die Maßnahmen, durch die der Staat jetzt die pädagogische Kraft des Elternhauses, die allerdringlichst der Entwicklung bedarf, entwickeln hilft. Vor allem aber wird ein Kulturvolk das Ganze der Einwirkungen auf das Leben seiner Jugend einheitlich zusammendenken und zusammenfassen, damit ein Höchstmaß in sich zusammenstimmender Einwirkungen erreicht wird. Dabei wird es sich besonders um die Stellung handeln, die eine Kultur-



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:09 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

nation dem Organ ihres Willens, der Schule, innerhalb der gesamten Wirkungen gibt.

Gesamtleben der Jugend. Wir betonen aufs stärkste: Gesamtleben. Daß wir in unserem pädagogischen Denken nicht recht vorwärts kommen, liegt nicht zum geringsten Teile darin, daß wir allenfalls zum planmäßigen Denken über das Schulleben unserer Jugend kommen, aber nicht ihr Gesamtleben ins Auge fassen. Ein Denken aber im Geiste einer Kulturnation, wie wir es fordern, muß die gesamte Lebensgestaltung unserer Jugend umspannen, muß die verschiedenen Sphären, in denen sich das Jugendleben bewegt, zusammenfassen: die Schule, das Elternhaus, die Straße, die Gemeinde usw., muß die gesamten Kräfte im Auge haben; muß vor allem beachten, wie nun eigentlich die Jugend lebt: leiblich, geistig; in der Arbeit, im Spiel, in der Feier, in den verschiedenen Lebensverhältnissen der Gemeinschaft, in den Lebensordnungen. Dazu wird eine kulturell wertvolle Anschauung beachten müssen, wie sich in dem Leben der Jugend das Eigenwesen der Jugendlichen zu erhöhtem persönlichen Dasein entfaltet, wie sich ihr Denk-, Gefühls- und Willensleben zu einem einheitlichen Geistesleben zusammenschließt usw.

Aber freilich: nur dann kann ein Kulturvolk recht auf die Lebensgestaltung seiner Jugend einwirken, wenn es in seiner „Schule" ein Bild des Kulturideals trägt, auf das hin es sich im Kulturprozeß entwickeln soll. Ist dies Ideal dem Geiste des Volkes nicht bewußt, wirken auch im Volke die großen Strömungen nicht, die in der Richtung des Kulturideals tragen, so kann es zu einer großgearteten Einwirkung der Nation auf das Leben ihrer Jugend nicht kommen; dann mögen allenfalls wertvolle Einzelwirkungen möglich sein.

Können wir, die wir über die Gestaltung des Lebens unserer Jugend nachsinnen, uns nicht auf ein im Bewußtsein der Nation bereits feststehendes Kulturideal beziehen, auf das hin ein klarer Kulturprozeß von Etappe zu Etappe führen soll, dann müssen wir selbst — auf die Gefahr hin, daß wir nicht den innersten Strebensrichtungen unseres Volkes gerecht werden — bedingungsweise das Leitbild zeichnen, ohne das wir über die Gestaltung des Lebens unserer Jugend nichts festzusetzen vermögen.

In dem gesamten Kulturideal ist das Leitbild des jugendlichen Lebens ein wesentliches Stück. Ein entscheidender Gedanke ist die Erfassung des Jugendlebens als Kulturleben. Man ist geneigt, nur da von Kulturleben zu sprechen, wo bestimm- und greifbare Werte hervorgebracht werden. Das führt zu Irrtümern: auch da, wo nur Leben ausgelebt wird, muß vom Kulturleben gesprochen werden, falls nur das Leben Wert in sich hat. Ein Volk, das sich zu seiner Jugend die rechte Stellung geben will, kann nun gar nicht daran denken, das Leben der Jugend nur insoweit kulturell zu würdigen, als die Jugend Werte hervorbringt, sei es, daß dabei etwa an wirtschaftliche Werte gedacht wird, an deren Hervorbringung die schulentlassene Jugend mitwirkt, sei es, daß die wertvolle Gestaltung des inwendigen Menschen ins Auge gefaßt wird, die die Jugend in der Jugendzeit für ihre weitere Entwickelung gewinnt. Es hieße ja den „Sinn" der Jugend in einem entscheidenden Stück verkennen, wenn man sie unter den Druck der Wertförderung und der Zwecksetzung stellte, sie, die doch in ihre gesamte Lebensgestaltung erst allmählich den Dienst des Wertes und des Zwecks aufnehmen kann. Um so mehr, je mehr eine Kulturnation den Sinn für ein erfreuliches Leben ihrer Jugend hat, wird sie bereit sein, auch das Spiel und die Feier und den Reichtum des


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:09 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Gemeinschaftslebens als kulturell wertvollen Inhalt des Lebens ihrer Jugend anzusehen; sie wird auch das in den Tag Hineinleben, das Schlafen und Träumen als wertvoll schätzen. Sie wird der Jugend als Jugend gerecht, indem sie ihr die zwecklose Zuständlichkeit, das spielende Sichausleben gönnt; sie erweist sich so als fähig, das Jugendleben als Jugendleben nach seinem „Sinne" zu erfassen und gestalten zu helfen. Anderseits zwingt aber schon das Wachstum der Jugend dazu, im Leben der Jugend sichere Bahnen der Entwickelung nach vorwärts und aufwärts einschlagen zu lassen. Sonst wird die Jugend in sich selbst verkommen.

Unser Denken blieb bis hierher in dem Rahmen befangen, der die Jugend umschließt. Anderseits wäre es eine verhängnisvolle Einseitigkeit, wenn ein Kulturvolk mit seinem Denken und Wollen zugunsten seiner Jugend nicht über die Grenze der Jugend hinausdächte. Man kann von einer Kulturnation, die einen Kulturprozeß trägt, nicht erwarten, daß sie ihrer Jugend nichts als die Fähigkeit entgegenbringt, sich in sie hineinzudenken, wie sie in ihrem Fürsichsein in sich beharrt und sich eigenwesentlich aus sich entwickelt. Schon das Wachstum zwingt wieder dazu, über die Grenze der Jugend hinauszudenken. Vor allem aber der Kulturprozeß, in dem die Nation steht. Hier aber wird eine reife Kulturnation sich wieder vor allem in die Seele ihrer Jugend versetzen und um der Jugend selbst willen, die nach der Jugendzeit in den werteschaffenden Kulturprozeß eintritt, die Forderung erheben, daß sie auf das kulturelle Mitschaffen während der Jugendzeit vorbereitet wird. Ein pädagogisches Denken, das um der Jugend willen nicht über die Jugendgrenze hinauskommt, hinauskommen will (wie wir oben sahen), wirft die in den Kulturprozeß eintretende Jugend in eine unmögliche Lage. Die Fortführung des Jugendlebens, das ohne zweckmäßige Beziehung auf das Kulturleben der Nation verläuft, ist unmöglich und führt zu verhängnisvoller Unzusammenhängigkeit. Aber nicht nur um der Jugend selbst willen wird eine Kulturnation fordern müssen, daß die Jugend auf den Kulturprozeß vorbereitet werde. Auch um dieses Kulturprozesses selbst willen, für dessen Entwickelung die „kulturtragende" Generation in erster Linie verantwortlich ist.

Hier liegt nun ein Moment von besonderer Wichtigkeit: Es hieße in das Selbstleben der Jugend, in ihr werdendes Personenleben brutal eingreifen, wenn eine Kulturnation die heranwachsende Jugend zwangsweise (durch Geisteszwang) auf eben die Kulturphase einstellen wollte, in der sie gerade steht, weil sie selbst in dieser Kulturform ihr Genüge gefunden hat. Das wäre eine Tyrannei des kulturtragenden Teiles der Nation gegen die Jugend der Nation. Überall da, wo man den Kulturprozeß als einen unendlichen Prozeß auffaßt, ist die Jugend gegen diese zwangsweise Einstellung gesichert; vor allem aber wird das Recht der Jugend dort wahrgenommen werden, wo man die Jugend unter das Schutzrecht stellt, das die Idee der Persönlichkeit gewährt. Man wird also nicht daran denken, der Jugend ihre Freiheit dadurch zu nehmen, daß man ihr eine bestimmte Kultur- und Lebensanschauung, eben die zu einer bestimmten Zeit herrschende, aufnötigt. Wohl wird man ihr alle die Werte darlegen, die die gegenwärtige Kulturperiode verwirklicht; aber man wird auch andere Kulturanschauungen zum Verständnis bringen, so daß die Jugend, wenn sie im Leben dann die persönlichen Lebensentscheidungen fällen soll, nicht entscheidungslos, zwangsläufig in der schlaffen Annahme des gegenwärtigen Kulturideals endigt.


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:09 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Bei dieser Stellungnahme zur Schulung des Geistes ihrer Jugend wird die Kulturgesellschaft insofern der eigentümlichen Geistesweise der Jugend gerecht werden, als sie den Zug zur Unbedingtheit, zur sprungweisen Bewegung, der der Jugend natureigen ist, nicht abtötet. So lebt die kulturtragende Schicht der Nation in der Bereitschaft, die Kraft der Jugend in das Kulturleben der Nation einströmen und die Nation so verjüngen zu lassen.

Das Organ, mit dem eine Kulturnation vor allem auf den Lebensprozeß ihrer Jugend einwirkt, ist nun die Schule. Nach unserer Anschauung ist die Schule nichts, was aus dem Kulturleben der Nation in irgendwelche klösterliche Abgeschiedenheit hinausgerückt werden darf. Sie soll ja das Gesamtleben der Jugend in entscheidender Weise mitgestalten helfen; ein solches Gesamtleben aber kann kein Leben sein, in dem z. B. bereits die frühe Jugend aus dem Bannkreis der Familie oder aus dem wertvollen Erlebniskreis der heimatlichen Ortsgemeinde in eine künstliche Lebenssphäre herausgerissen ist. Die Kulturgesellschaft wird Wert darauf legen müssen, daß die Schule tief in ihren Schoß eingebettet wird.

Die Gesamtarbeit der Schule wird einerseits der Jugend als Jugend, anderseits der Jugend als der zukünftigen Trägerin der Kultur gelten. Die „Antinomie" (Wyneken), die bei dieser doppelten Zwecksetzung besteht, wird sich um so leichter lösen, je mehr das Leben der Jugend als Jugend nicht daseinsfern und weltfremd verläuft.

„Schule?" Was soll sie innerhalb des gesamten Kulturprozesses sein? Eine „Anstalt" für Kulturübermittlung? Eine Kulturnation, die das ganze Problem der Lebensgestaltung der Jugend klar und entschieden auffaßt, wird darauf dringen, daß sich im Zusammenhange ihres eigenen Lebens ein Schulleben entwickelt, ein Schulleben im vollen Sinne des Wortes; ein Leben, das der physischen und psychischen Natur der Jugend gerecht wird; ein Leben, in dem sich die Eigenwesen, soweit es möglich ist, in Freiheit ausleben, in dem aber zugleich die Eigenwesen zu Persönlichkeiten emporgebildet werden. Das gesamte Schulleben wird um so mehr unter dem großen Leitgedanken der wertvollen Persönlichkeit stehen, je mehr die Kulturgesellschaft von der Erkenntnis durchdrungen ist, daß nur Persönlichkeiten Träger der Kultur sein können und daß das letzte und höchste Ziel des Kulturprozesses eben die wertvolle Persönlichkeit ist.

„Schulleben"! Schulleben muß Leben und als Leben Arbeit und Erleben sein. In neuerer Zeit tut vor allem not, daß die Schule ein Lebenskreis starken und mannigfaltigen Erlebens wird.[1] Damit dies möglich ist, bedarf es vor allem einer ausgesprochenen Differenzierung des Schullebens in Lebensgebiete, damit nicht nur das Leben der Bildung, sondern auch das Leben in Spiel und Feier, das Leben in der „Ordnung", vor allem aber das Gemeinschaftsleben in allen Formen reiche Erlebnisgelegenheit darbiete. Durch diese Differenzierung wird das Schulleben dem „wirklichen" Leben ähnlich; es wird ein Stück Kulturleben inmitten des allgemeinen Kulturlebens, durchflutet und doch nicht überschwemmt von dem allgemeinen Kulturleben; ein Teil und doch ein Ganzes. Das Gemeinschaftsleben wird als ein selbständiges Lebensgebiet gewürdigt, das seine Werte in sich hat, und nicht etwa nur einem Zweig, der Förderung der Arbeit, dient. Im

[1] Vgl. das Programm der II. Höheren Mädchenschule in Leipzig vom Jahre 1913.



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Mittelpunkt des Schullebens steht die Jugend; nicht der Lehrer. Das Verhältnis Schüler-Lehrer, Lehrer-Schüler hat die volle Würde eines bedeutsamen, in sich wertvollen Lebensverhältnisses; allem gefährlichen Verfließen von Person zu Person aber ist dadurch vorgebeugt, daß die werdende Persönlichkeit des Zöglings gegen eine „Liebe" geschützt ist, die zuviel bietet und zuviel will. Ich kann mir nicht wohl denken, daß eine über sich selbst klare Kulturgesellschaft der „erotischen" Gestaltung des Verhältnisses von Lehrer und Schüler geduldig zusieht. Schon das starke Überwiegen dieses Lebensgebiets im Kulturleben der Schule muß als ungesund erscheinen. Denn der Schwerpunkt der Schule und ihres Lebens wird doch im Bildungsleben und damit in der Arbeit liegen; in einer Arbeit, die zwar alle Schönheit der Arbeit, zugleich aber auch den vollen Ernst der Arbeit entfaltet und zwar nicht allein um des „Lebens" willen, über dessen Ernst am wenigsten in unserer Zeit leichtgewichtiger Optimismus hinwegtäuscht, sondern auch um der Jugend als Jugend willen, die doch nur aus ernster, auch dem Stoff sein Recht gewährender Arbeit den für das Werden der Persönlichkeit entscheidenden Arbeitsgewinn herauszuziehen vermag.

Vom Ichbewußtsein des Jugendlichen.

Von William Stern.

Vorbemerkung. Ein von mir auf der Kieler Herbstwoche für Kunst und Wissenschaft und anderweitig gehaltener Vortrag über „Das Seelenbild der reifenden Jugend" soll im Jahre 1922 in stark erweiterter Form zur Veröffentlichung kommen. Der folgende Aufsatz greift einen einzelnen verhältnismäßig selbständigen Abschnitt (den zweiten der Gesamtdarstellung) heraus und verzichtet auf alle Literaturangaben und Belege (Tagebuchstellen, Gedichte von Jugendlichen usw.), welche die Buchausgabe enthalten wird.

Die Darstellung ist durchaus typisierend: Die Reifezeit soll lediglich in ihren allgemeinen Wesenszügen gekennzeichnet werden; Unterschiede der Geschlechter, der sozialen Schichten, der Individuen werden mit Absicht beiseite gelassen. Die allgemeine Fassung des Problems gab die Möglichkeit, es zu gewissen philosophischen Voraussetzungen der Psychologie in Beziehung zu setzen, wie sie der Personalismus annimmt; insbesondere wird die Beziehung der Jugendpsychologie zum Wertproblem deutlich.

Mit der Bezeichnung „Jugend", „Jugendlicher" ist stets das Alter der beginnenden Geschlechtsreife, also die Zeit etwa vom 14. Jahr an (im Gegensatz zur „Kindheit") gemeint.

Der Schlüssel zum Verständnis der jugendlichen Reifungszeit liegt im Verhalten des Menschen zur Wertsphäre: Jene Epoche ist die Zeit der Entdeckung der Werte und der Auseinandersetzung zwischen dem Ichwert und den Weltwerten. Voran geht die Kindheit, in der die Werthaltigkeit der Dinge noch ganz den Dingen selbst verhaftet ist, in der daher ein unbefangenes Hinnehmen und Übernehmen der Werte zugleich mit den Dingen vorwaltet. Am Abschluß der Reifezeit steht ein Zustand, in welchem das Auseinander von Ich- und Weltwerten wieder zum Ineinander wird; erwachsen ist der Mensch, wenn er der „Introzeption" fähig geworden ist, der Einverleibung der objektiven Werte in den Selbstwert der eigenen Persönlichkeit. Im vorliegenden Aufsatz soll lediglich die Stellung des Jugendlichen zu seinem Ichwert behandelt werden.



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:09 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

I. Die Wendung nach innen.

Es ist schon oft darauf hingewiesen worden, daß die menschliche Lebenslinie, wenn sie die Grenze der Kindheit überschreitet, eine Wendung von außen nach innen vollzieht; aber der Sinn dieses bildhaften Ausdrucks bedarf doch einer eingehenderen Prüfung. Vergleichen wir hierzu den Jugendlichen mit dem Kinde. Wohl ist das Kind in seinem ganzen Verhalten aufs stärkste egozentrisch, aber nicht (wenn der Ausdruck gestattet ist) egoreflexiv. Der Ausgang vom Zentrum der Ich-Bedürfnisse und Ich-Interessen ist ihm selbstverständlich; aber sein Ziel ist die Welt da draußen, die es zu bewältigen sucht. Trotz eines noch so starken Einschlages von Spontaneität bestimmt doch das Rezipieren vorwaltend die Richtung seines Tuns. Empfänglich und empfangend stellt sich das Kind zur Welt, läßt sie durch alle Sinne in sich einströmen, speichert sie im Gedächtnis auf, macht sich durch Nachahmung ihre Leistungsformen, durch Suggestibilität ihre Überzeugungen und Strebungen zu eigen. Diese Aneignung der Außenwelt erfolgt in der frühen Kindheit auf dem Wege des Spiels; in der Schulkindheit tritt hierzu schon die Fähigkeit systematisch geordneten Lernens; aber um vorwiegende Rezeption handelt es sich hier wie dort. Das eigene Ich des Kindes verleiht diesem Verhalten die Gefühlsbetontheit, richtet mit Energie den Willen auf die Bewältigung der Weltfülle, verarbeitet sie durch Phantasie, sucht allem Neuen durch Intelligenz gerecht zu werden — aber es weiß noch nichts von sich, wird sich noch nicht zum Problem. In voller Naivität wird in jedem Moment das begehrt, was dem gegenwärtigen Ich-Zustand entspricht; und kein Bruch wird empfunden, wenn zu anderer Zeit aus anderen Bedürfnissen heraus anderes zum Ziel des Wunsches und Willens wird.

Das wird nun anders, wenn die Reifungszeit einsetzt. Zuerst nur in gelegentlichen Spuren und Andeutungen, dann immer schärfer und eindrucksvoller entfaltet sich vor dem jungen Menschen eine zweite Welt neben jener ihm so vertrauten Außenwelt. Es ist wirklich eine Entdeckung, die er hier macht, wenn auch zunächst nur eine Entdeckung von lauter Rätseln. Er bemerkt, daß sein Wollen und Streben, sein Lieben und Hassen nicht nur den einen Pol da draußen hat, beim Gegenstand, auf den es gerichtet ist, sondern noch einen anderen Pol dort, wo es entspringt. Diese Ursprungsquellen beginnen mit magischer Gewalt sein Interesse zu fesseln. Der Jugendliche ergeht sich in Selbstanalysen, die oft geradezu zu Selbstzerfaserungen werden. Die eigenen Gefühle und Gedanken werden bloßgelegt, nicht um des Gegenstandes willen, auf den sie sich beziehen, sondern als Erlebnisse des Subjekts. Diese Loslösung des Seelischen vom Gegenständlichen wird dadurch unterstützt, daß die psychischen Regungen oft genug überhaupt kein bestimmtes Objekt haben, recht im Gegensatz zur Kinderzeit. Jetzt gibt es vage, flatternde Stimmungen, die den jungen Menschen völlig beherrschen, ohne daß eine greifbare Substanz da wäre, auf die sie sich stützen; da sind Gedanken, deren Gehalt ganz unbestimmt bleibt, während die Tätigkeit des Suchens, Bohrens, Grübelns alles ist. Da sind Phantasiegebilde, die nicht mehr — wie etwa im kindlichen Spiel — in voller (wenn auch vorübergehender) Realität erlebt, sondern nur als Erzeugnisse schweifender Subjektivität genossen werden. Aber auch bei jenen Bewußtseinsinhalten, die eine reale Gegenstandsbeziehung besitzen, vermag diese nur noch einen Teil des


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:09 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Interesses zu fesseln; ein anderer Teil wird der subjektiven Seite gewidmet. Der Backfisch interessiert sich nicht nur schwärmend für den Lehrer oder den Tanzstundenfreund, sondern interessiert sich auch für dieses sein Schwärmen; und die wohlbehüteten Tagebücher oder die nie endenden Gespräche mit der Freundin sind voll von solchen Wühlereien im eigenen Inneren, wo alle möglichen Gefühle und Gefühlchen, echte und eingebildete, vor dem Bewußtsein ausgebreitet werden. Und der junge Mann, der irgendeinen ihm wichtig erscheinenden Schritt tun (etwa einen Freund wegen irgendeines Streitfalls zur Rede stellen) will, fragt sich nicht nur, ob er so und so handeln dürfe und solle, sondern sucht sich über seine Motive klar zu werden, prüft sich auf Herz und Nieren, ob die gutgemeinten Beweggründe, die er zunächst vorfindet, auch wirklich die echten sind, ob dahinter nicht vielleicht selbstische, gemeinere schlummern usw.

Wer Gelegenheit hat, die fortlaufend geführten Tagebücher eines jungen Menschen aus der Kindheit hinüber in die Pubertätszeit zu verfolgen, kann diesen Übergang von dem nach außen gerichteten Interesse zur Selbstanalyse oft mit großer Deutlichkeit erkennen. Es handelt sich hier fraglos um ein ganz allgemeines Entwicklungsgesetz, wenngleich die Intensität, mit der sich diese Wendung nach innen bemerkbar macht, sehr verschieden ist. Es gibt manche Jugendliche, denen zeitweilig die Außenwelt ganz versinkt, weil sie nur mit sich selbst beschäftigt sind, andere, bei denen der Subjektivismus nur als Einschlag in den nicht zu unterdrückenden Realismus auftritt.

Die Bezeichnung „Selbstanalyse", die wir für das nach innen gewandte Verhalten vorläufig gebrauchten, bedarf nun aber noch einer wesentlichen Korrektur. Gewiß wird zerlegt und zergliedert, aber nicht bloß deshalb, um die Elemente als solche zu erhalten; vielmehr gewinnen alle die einzelnen Gedanken, Gefühle usw., die der Jugendliche in sich findet, für ihn nur darum Interesse, weil sie ihn über sein Ich aufklären. Und dieses Ich, der gemeinsame einheitliche Hintergrund aller einzelnen Bewußtseinsinhalte, ist das eigentliche Ziel der neuen subjektivistischen Einstellung. Damit kommen wir auch erst zu der Wertbeziehung, welche diesem Verhalten das Gepräge gibt. Das „Erkenne dich selbst", das der junge Mensch sich zum Wahlspruch setzt, ist nicht etwa die Aufforderung zu einer „Erkenntnis" im Sinne wertfreien wissenschaftlichen Forschens, sondern es bedeutet: Erfasse deinen Selbstwert! Werde dir klar über das, was du bedeutest, was der Sinn deines Daseins ist! Gib dir Rechenschaft von den Zielen, denen deine persönliche Entwicklung entgegenstrebt, und von den Hemmungen, die der Erfüllung dieser Aufgabe widerstreben!

Es ist also nicht so sehr die Analyse, sondern die Synthese, auf die es letzten Endes ankommt: hinter all den einzelnen Erlebnissen, die durch das Bewußtsein gleiten, erhebt sich als ihre synthetische Einheit das Ich. In dieser Einheit ist nicht nur das Nebeneinander der in einem Augenblick vorhandenen Erlebnisse zusammengefaßt, sondern — was weit wichtiger ist — das Nacheinander der Lebensaugenblicke zu einem personalgeschichtlichen Zusammenhang verknüpft. Der Gedanke, daß das gegenwärtige Dasein Konsequenz des vorangegangenen und Vorbereitung des kommenden ist, gibt der Flüchtigkeit und Ungreifbarkeit der Seelenphänomene eine ganz neuartige Substantialität, die nicht so sehr daseiende Wirklichkeit, sondern ständige Verwirklichung ist und zwar Verwirklichung eines Wertes.



Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:09 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Dieses Vordringen zu dem, allem Einzelerleben übergeordneten Ich als einem Selbstwert setzt schon rein intellektuell eine Abstraktionsfähigkeit neuer Art voraus, die dem Kinde noch fremd ist. Denn es handelt sich hier nicht um die Herstellung einer Verallgemeinerung aus einer Reihe von empirischen Tatsachen (hierzu sind auch schon die höheren Kindheitsstufen fähig), sondern um die Bildung einer regulativen Idee, die sinngebend und richtungsweisend für die empirischen Tatsachen sein soll. Das Ich ist etwas, „was da werden soll".

Suchen wir nun konkreter diese Eigenart der jugendlichen Selbstbesinnung nachzuweisen und zwar durch Gegenüberstellung gegen das vorangehende kindliche Verhalten.

So lebhaft das Interesse des Jugendlichen für die akuten Bewußtseinsvorgänge (Phänomene und Akte) sein mag, so dient es eigentlich doch nur dazu, die dahinter liegenden chronischen Ich-Beschaffenheiten, also die Dispositionen zu erkennen. Wenn auch schon das Kind gelegentlich einen solchen Dispositionsbegriff anwendet, z. B. sagt „ich bin artig", so meint es ihn eigentlich nicht dispositionell, sondern nur als Bezeichnung seines augenblicklichen Verhaltens. Es hat weder die Neigung noch die Fähigkeit, sich darüber Rechenschaft zu geben, ob „artig sein" oder „unartig sein" ein dauernder Zug seines Ich sei. Den Jugendlichen aber interessiert gerade diese Frage. Vor mir liegt das Tagebuch eines 16½ jährigen Knaben, zu dessen Beginn eine ganz bewußte Selbstbesinnung erfolgt. „Bin ich klug?" „Bin ich ein Egoist?" Diese an die Spitze gestellten Fragen werden mit größter Aufrichtigkeit beantwortet, das Für und Wider abgewogen, auch die Art der gefundenen Eigenschaften näher bestimmt, und jede Analyse endet in Imperativen, die auf eine Ablegung der erkannten Fehler hinzielen: „Bilde dir nicht zuviel auf deine Klugheit ein" usw. Der letzte Zug beweist also wieder, wie die ganze Selbstbesinnung unter dem Wertgesichtspunkt steht.

Daß auch die Reaktion auf die Außenwelt ganz anders unter die Idee der Ich-Einheit gestellt ist, sei an den Beispielen der Strafe und der Lüge gezeigt.

Ein Kind empfindet die Strafe vor allem als eine augenblickliche Unlust: Zufügung von Schmerz oder Entziehung einer Annehmlichkeit. Wohl hat es, wenn es feinfühlig ist, auch ein Bewußtsein von dem Ehrenrührigen der Strafe; aber auch dies bezieht sich doch nur auf die augenblickliche Beeinträchtigung seines Ich-Wertes und hat keine nachhaltige Zukunftsbedeutung. Ganz anders der Jugendliche. Für ihn treten die unmittelbaren Unlustmomente ganz hinter der Persönlichkeitsminderung zurück, die er durch die Strafe erfährt. Sie ist eine Niederlage im Kampf von Persönlichkeit und Persönlichkeit. Schmerzhafte Schläge, die der 14 jährige in einem Spiel mit seinesgleichen erhält, machen ihm gar nichts aus; aber die geringste, kaum empfindliche körperliche Züchtigung durch Lehrer oder Eltern verwundet ihn aufs tiefste. Denn er erlebt diese Strafe als einen Eingriff in das Recht, das er — als einheitliche Person — auf sich und seinen Körper hat; und da er sich auch zeitlich als Einheit fühlt, so ist auch sein künftiges Sein davon mitbetroffen; die ungerecht erscheinende Strafe wird geradezu als dauernde Entehrung empfunden; Ressentiment, Märtyrergefühl, nachhaltige Rachestimmungen sind die Folge.

Über die Lüge von Kindern und Jugendlichen haben wir durch neuere psychologische Untersuchungen, insbesondere die von Franziska Baumgarten,



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:09 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

wichtige Aufklärungen erhalten. Die kindliche Lüge hat stets akuten Gegenwartscharakter; sie dient lediglich als Selbstschutz gegen eine unmittelbar drohende Gefahr oder als Mittel, sich eine momentane Annehmlichkeit zu verschaffen. Natürlich gibt es solche Lügen auch beim Jugendlichen; die Art, wie sich etwa ein jugendlicher Angeklagter vor Gericht herauszureden sucht, braucht sich dann nur durch das größere Raffinement zu unterscheiden von der Lüge, durch die sich ein kleinerer Junge der Bestrafung für eine unterlassene Schularbeit zu entziehen sucht. Daneben aber gibt es beim Jugendlichen eine andere, dem Kinde ganz unbekannte Lügenform, die Lüge des „Persönlichkeits-Schutzes". Zwischen dem Dasein, das nach außen in die Erscheinung tritt, und dem „eigentlichen Ich" wird ein schroffer Unterschied gemacht. Seelische Erlebnisse und Strebungen erscheinen um so ichhafter, um so tiefer dem Wesen des Ich angehörig, je weniger sie an die den anderen erkennbare Oberfläche gelangen. Das Seelenbinnenleben wird eifersüchtig behütet, nur in seltenen Augenblicken des Mitteilungsbedürfnisses und gegenüber ausgewählten Personen, die das Vertrauen des jungen Menschen errungen haben, kommt es zum Beichten; aber jedem taktlosen oder auch nur plumpen und verständnislosen Versuch der Außenwelt, sich hineinzudrängen, wird unbedenklich die Lüge entgegengesetzt. Solche Lügen erhalten dann oft einen chronischen Charakter, wie sie ja selbst aus dem Bestreben eines Schutzes des chronischen Ich hervorgehen. So empfinden Jugendliche die Bekundung ihrer frühesten erotischen Erlebnisse als eine Selbstpreisgabe und hüllen sich den Eltern und Lehrern gegenüber jahrelang in ein Gespinst von Verheimlichungen, Ausreden und Vorspiegelungen. In orthodoxer Umgebung ahnen oft die Nächsten nichts von den inneren religiösen Kämpfen, Gewissensbissen und Zweifeln, die der reifende Jüngling in völliger Vereinsamung durchmachen muß.

II. Die Ich-Betonung.

Es ist eine psychologische Notwendigkeit, daß der Gegenstand einer neuen Entdeckung vom Entdecker zunächst gewaltig überschätzt wird. Das Neue, bisher Ungeahnte nimmt so den Geist gefangen, daß daneben alles andere vorerst in den Hintergrund tritt; es besteht die Neigung, den Wert des Neuentdeckten zu verabsolutieren. So geht es dem Jugendlichen mit seinem Ich. Die Ich-Entdeckung führt zu einer übermäßigen Ich-Betonung. Auf sie wurde schon mehrfach hingewiesen; sie muß aber noch näher betrachtet werden.

Die jugendliche Ich-Betonung unterscheidet sich wiederum grundsätzlich von dem naiven kindlichen Egoismus, dem es auf das Ansichraffen der Dinge für das Ich ankommt. Sie ist überhaupt nicht sowohl Egoismus als Subjektivismus, ein geistiges Wichtignehmen des Ich. Es ist genau derselbe Prozeß, den auch die allgemeine Geistesgeschichte der Menschheit überall dort zeigt, wo die Selbsterkenntnis als Ausgangspunkt des Denkens und Handelns statuiert wurde.[1]) Das Wort „Selbstbewußtsein" hat nicht zufällig die beiden Bedeutungen: der theoretischen Erfassung des Ich und der hohen Einschätzung des Ich; beides läßt sich eben nie ganz trennen. Gegenüber der elementaren Gewißheit, die in diesem Sichselbstbesitzen liegt, wird

[1]) Z. B. bei den Sophisten und bei Descartes.



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:09 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

alle andere Realität gleichsam zweitklassig und schemenhaft, alle von außenher kommende Wahrheit minderwertig.

Und so entwickelt sich denn dieser Subjektivismus, wenn er nicht rechtzeitig durch andersartige Ideale [1]) sein Gegengewicht erhält, zum Individualismus. Es gibt kaum einen Jugendlichen, der sich von ihm völlig freihielte, viele, die zeitweilig ganz von ihm erfaßt werden — leider auch einige, die dann nie wieder aus ihm herauskommen. Das Ich wird in seiner Andersartigkeit gegenüber der Welt und anderen Ichen, in seiner Unvergleichlichkeit und Einmaligkeit unterstrichen. Denn hätte es seinesgleichen, dann wäre es ja nicht mehr „mein Eigen", dann ist ja sein Geheimnis eine allen bekannte Gemeinplätzigkeit. „Anderssein" wird zum Wert an sich. Darum fühlen sich so viele in diesem Alter als kleine Übermenschen, für die Nietzsche eigens seinen Zarathustra geschrieben hat, als Wunschgenies, ohne daß sie der Welt oder auch nur sich selbst irgendeinen Nachweis für ihre besondere Berufung geführt hätten. Darum ist jene jugendliche Opposition so bezeichnend gegen alles, was dieses betonte Ich von außen her zu binden scheint. Nur nicht mehr Traditionswesen sein — das ist ja der Kindheitszustand. Nur nicht Herdenwesen sein — das ist ja Gleichmacherei, welche die Eigenart des Ich bedroht. Überlieferte Überzeugungen und Wertungen sind schon deshalb verdächtig, weil sie mit dem Anspruch auf Anerkennung auftreten; man will sich selber alles erarbeiten, alles aus sich schaffen.[2])

Und man glaubt, das Hilfsmittel zu dieser Selbsterarbeitung in sich zu tragen, nämlich im Intellekt. Bei einem bestimmten Typ der Jugendlichen tritt sogar dieser Zug als Intellektualismus ganz in den Vordergrund: das Verlangen, durch verstandesmäßige Kritik mit allen den Fragen fertig zu werden, deren Beantwortung man bis dahin aus Überlieferung und Belehrung hingenommen hatte. Dieses Bedürfnis nach Voraussetzungslosigkeit ist von hoher Bedeutung für die Entwicklung des wissenschaftlichen Denkens; denn nur wer einmal ernsthaft den Mut aufgebracht hat zu dem Versuch, sein Nachdenken von ungeprüftem Ballast frei zu machen, kennt die Reinheit objektiven Erkenntnisstrebens, das daher dem Kinde noch fremd ist.[3]) Freilich bewegt sich dieser jugendliche Intellekt mit Vorliebe im verstandesmäßig Abstrakten, und ist daher typisch ungeschichtlich. Was sich nicht dem logischen Schematismus restlos einordnen läßt, erscheint in seiner Widersinnigkeit und mithin Ungültigkeit erwiesen. Für jene tiefer liegenden historischen Triebkräfte, die bei aller Irrationalität doch von unmittelbarster Lebensrealität sind, ist der jugendliche Intellektualist blind. Er weiß es noch

[1]) Diese andere Seite der Pubertätspsyche, nämlich ihr Verhalten zu den objektiven Werten, kann im Rahmen des vorliegenden Aufsatzes nicht behandelt werden.

[2]) Sowie das kleine Kind bei körperlichen und technischen Verrichtungen seine Selbsttätigkeit zu unterstreichen sucht durch den Ruf „allein machen", mit dem es Hilfe und Anleitung abwehrt, so versteift sich der Jugendliche auf das „Alleinmachen" bei dem geistigen Stellungnehmen. Es ist — auf höherem Entwicklungsniveau — ein verwandter Vorgang.

[3]) Wir werden hier nochmals erinnert an die entsprechenden Phasen der Menschheitsgeschichte, in denen die Entdeckung des Ich mit einer intellektualistisch-skeptischen Haltung gegenüber allem bisher für wahr, gut und heilig Geltenden verbunden ist. Um bei den oben genannten zwei historischen Beispielen zu bleiben: bei den Sophisten wird der Satz, daß der Mensch das Maß aller Dinge sei, ins Negative gewendet, indem allen Normen, da sie nur beliebige Menschensatzung seien, die objektive Gültigkeit abgesprochen wird. Und bei Descartes wird dem cogito ergo sum der andere Satz vorangeschickt: de omnibus dubitandum.

Generated on 2019-10-25 07:09 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

nicht, daß es Erscheinungen und Probleme gibt, bei denen verstandesmäßiges Erklären nur an die Oberfläche rührt und erst einfühlendes Verstehen die wahren Tiefen erschließt.[1])

Eine andere Schwäche des jugendlichen Intellektualismus entspringt daraus, daß er weniger um des gedanklichen Ergebnisses als um des denkenden Ich willen gepflegt wird. Er ist mehr oder weniger ein Werkzeug der Ich-Betonung. Hierzu ist er so trefflich geeignet, weil das selbst gefällte Urteil so offensichtlich Eigenproduktion ist. Nicht so sehr die Schärfe der entwickelten Logik, die Gründlichkeit der Prüfung den eigenen Prämissen gegenüber ist entscheidend für das Ergebnis der Kritik, sondern ihr bloßer Oppositionscharakter, das Bewußtsein, durch die Insspielsetzung des eigenen Verstandes an sich schon erhaben zu sein über der Irrationalität des Gegebenen. Daher findet sich der Intellektualismus durchaus nicht nur bei Jugendlichen mit wirklich starker intellektueller Gabe und Lebensaufgabe, er äußert sich bei geistig weniger Hochstehenden oft genug als öde Krittelei, als unfruchtbare Sophisterei, als bornierter Negativismus. Bei den einen ist er die Ankündigung einer sich entwickelnden echt kritischen Geistigkeit bei den anderen ist es nur eine Deckform der Ich-Betonung, die schließlich — trotz aller scheinbaren Unbedingtheit des Denkens — in ein recht geistesarmes Philistertum einmünden kann.

Mit dieser Feststellung einer Deckform eröffnet sich uns ein letzter Gesichtspunkt der Untersuchung.

III. Täuschungen des Ichbewußtseins.

Wir würden das Wesen der Ich-Betonung nicht voll erfassen, wenn wir nicht auch die in ihr liegenden Zwiespältigkeiten, ja Antinomien aufdeckten. Damit kommen wir zu Betrachtungen, in denen sich der Personalismus mit gewissen Gedankengängen der Psychoanalyse begegnet.

Die im Bewußtsein eines Individuums vorhandenen Vorstellungen und Gefühle vom eigenen Ich sowie die nach außen hervortretenden Bekundungen dieses Bewußtseins sind nur zu einem Teil reine und unmittelbare Darstellungen dieses Ich. Denn der Wesenskern einer Persönlichkeit projiziert sich nur immer bruchstückweise in das eigene Bewußtsein; zu einem anderen Teil sind die Inhalte des Ich-Bewußtseins weniger Spiegelungen als Vorspiegelungen des wirklichen Ich. Mit diesen „Vorspiegelungen" sind hier nicht absichtliche Fälschungen gemeint, wie Heuchelei und Lüge (von denen ja zum Teil schon oben die Rede war), sondern die — dem Individuum selbst ganz unbewußten — Formen, in denen das tiefere Ich sich vor sich selber und vor anderen versteckt oder sogar ein Gegenbild von sich aufstellt, dessen Sinn man gleichsam wie das Negativ einer Photographie umdeuten muß. Somit haben wir zwei ganz verschiedene Arten des Ich-Bewußtseins zu unterscheiden, die ich an anderer Stelle[2]) als das „ich-

[1]) Die seltsame Antinomie, daß sich im Jugendlichen mit diesem geschichtsfeindlichen Intellektualismus die unbedingte Hingabe an einzelne historische Ideale oft genug verträgt, kann erst in anderen, hier nicht zum Abdruck kommenden Abschnitten der Gesamtdarstellung besprochen werden.

[2]) Die menschliche Persönlichkeit, S. 251 ff.



Digitized by Google Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:09 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

gemäße“ und das „täuschende“ Ich-Bewußtsein beschrieb. Die bisherigen Erörterungen über die Ich-Betonung bezogen sich fast durchweg auf das „ich-gemäße“ Ich-Bewußtsein. Nun ist aber gerade die Reifungszeit besonders reich an Erscheinungen jenes täuschenden Ich-Bewußtseins. Ist es doch die Epoche der Labilität, der inneren Unfertigkeit und Unsicherheit; und die Selbsttäuschungen des Bewußtseins sind besonders markante Zeichen des erschütterten Gleichgewichts. Sie treten in zwei Hauptformen auf, in der unechten Selbstminderung und in der Kraftpose.

Ich-Betonung hat — so möchte es scheinen — stets eine Erhöhung des Ich zum Ziel. Nun gibt es aber in der Beschäftigung des Jugendlichen mit seinem Ich zahlreiche Einstellungen mit negativen Vorzeichen; ja manche junge Menschen ergehen sich fast nur in Selbstanklagen und Selbstvorwürfen. Unzufriedenheit mit sich, Minderwertigkeitsgefühle bilden den ganz überwiegenden Inhalt ihres Ich-Bewußtseins. Sind diese Bekundungen nun ganz wörtlich zu nehmen? Haben wirklich solche Menschen ein ganz kleines zusammengeschrumpftes, verkümmertes Ich? Die Frage läßt sich nicht ohne weiteres bejahen. Denn in einem ist ja dieses Verhalten mit dem entgegengesetzten, der bewußten Selbstzufriedenheit, identisch: im ungeheuren Wichtignehmen des Ich! Schließlich ist das Vorzeichen des Wichtignehmens weit weniger bedeutsam als die Tatsache an sich, die wir schon oben charakterisierten: das Ich geht in der Beschäftigung mit sich selbst gänzlich auf, und alle Nicht-Ich-Werte scheinen gegenüber diesem ungeheuren Faktum in nichts zu versinken. Die Selbstbejahung braucht darum nicht minder heftig zu sein, weil es die vermeintliche Kleinheit des Selbst, nicht seine vermeintliche Größe ist, die man so überaus tragisch nimmt.[1])

Ja, noch mehr. Den Verkleinerungserlebnissen haftet geradezu ein gewisses Lustmoment an, das mit einer paradoxen Wonne genossen wird. Das Wühlen im eigenen Schmerz hat eine unsagbare Süße; das Suchen nach allen möglichen Gedankensünden, schlimmen Phantasien, verbrecherischen Regungen besitzt einen prickelnden Reiz.[2]) Und vor allem wird hierdurch die Besonderheit des Ich um neue Züge bereichert. Durch nichts kann man sich ja mehr absondern und individualisieren, als wenn man in sich Abgründe findet, von denen der Durchschnittsmensch und Moralphilister nichts ahnt! Es gibt unter den jungen Leuten nicht nur Wunschgenies, sondern auch Wunsch-Herostraten!

Natürlich soll nicht gesagt sein, daß diese Triebkräfte überall wirksam seien, wo Selbstverkleinerung geübt wird, und daß das Kleinheitsbewußtsein immer und in jeder Hinsicht eine Selbsttäuschung des Ich sein müßte! Vielmehr verschränkt sich hier ich-gemäßes und täuschendes Bewußtsein in verschiedenster Weise. Nur gewisse Leitlinien konnten hier gezogen werden; in jedem individuellem Falle wird es feinfühligster und vorsichtigster Deutung bedürfen, um die hinter den Selbstbezichtigungen und Selbstverkleinerungen liegenden wahren Ich-Tendenzen zu enthüllen.

---

[1]) Verwandt ist die feine Beobachtung, die schon Schopenhauer machte: daß der Selbstmord nicht etwa eine Verneinung, sondern eine besonders starke Bejahung des Willens zum Leben sei.

[2]) Noch der alternde Rousseau offenbart in seinen Confessions Züge, die wie Pubertätsrückstände anmuten, wenn er mit kokettem Behagen die perversen Sexualerlebnisse seiner Kindheit und andere Schwächen schildert.



Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:09 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Aber nicht minder wichtig ist der umgekehrte Zug: die Oberfläche zeigt starke Ich-Betontheit und Ich-Erhöhung — darunter aber birgt sich in der Tiefe eine Ich-Schwäche und Unsicherheit. Die aus der Psychoanalyse hervorgegangene, aber auf anderen Wegen fortgeschrittene „Individualpsychologie". Alfred Adlers hat diese Erscheinungen genauer studiert und unter dem (vielleicht nicht ganz glücklichen) Namen des „männlichen Protestes" beschrieben. Es handelt sich also darum, daß eine primäre Unterwertigkeit sich durch Markierung der entgegengesetzten Überwertigkeit zu verleugnen sucht; deshalb tritt die Erscheinung vornehmlich in Lebensformen und Epochen auf, die unter dem Zeichen der Schwäche stehen: in der Kindheit, die ja an allen Ecken und Enden auf äußere Hemmungen und innere Unzulänglichkeiten stößt, in psychopathischen Zuständen usw. Ein besonderes Gepräge aber erhält der „männliche Protest" in der Pubertätszeit, weil hier — infolge der Entdeckung des Ich — die Ich-Schwäche nicht bloß als vereinzeltes augenblickliches Manko, sondern als eine den Kern ergreifende Wertminderung der Persönlichkeit erlebt wird. Ein kleines Kind mag vielleicht in einem Einzelfall das beklemmende Unbehagen einer Situation durch eine zur Schau getragene Unbekümmertheit oder durch lautes Auftrumpfen zu verhüllen suchen; für den Jugendlichen ist es nicht mehr Sache einer gelegentlichen Situation, sondern es ist die in seiner Pubertät gegründete seelische Gesamtverfassung, die Unklarheit des Übergangs, die Unfertigkeit, die (später zu besprechende) Unstimmigkeit zwischen Wollen und Können — die in einer Protesteinstellung ihre Deckung sucht. Der Abstand von der nun überwundenen Kindheit soll möglichst vergrößert, die Annäherung an die Erwachsenen möglichst beschleunigt werden. Und da innere Entwicklungshemmungen noch lange die letzte Reife vorenthalten, werden Ersatzformen für die wirkliche Erwachsenheit geschaffen. Das Mädchen, das auf ein langes Kleid und hochgesteckte Haare größten Wert legt — der Knabe, dem die lange Hose, der Stehkragen und die Zigarette als Eintrittskarte in die Männlichkeit gelten — der geheime Verein von Sekundanern, in dem Studentensitten und -unsitten in lächerlicher Verzerrung nachgeahmt werden — sie geben zunächst Beispiele ab für die ganz äußerliche Seite dieser Kraftpose, die das verräterische Dokument der Schwäche ist.

Aber man darf die Erscheinungen des „männlichen Protestes" in diesen Äußerlichkeiten nicht erschöpft glauben und deshalb auch nicht mit bloßem Spott abtun. Ist es denn nicht allzu verständlich, daß das Ich, welches sich eben entdeckt hat, sich nun auch sichern möchte gegen Gefahren, die seinen Blößen von überall her drohen? Daß man das Embryonenhafte seines Zustandes nicht wahrhaben, vielmehr den erst kommenden, heiß ersehnten Zustand völliger Reife schon vorwegnehmen möchte? Ist es nicht doppelt begreiflich, daß man dem verständnislosen Erwachsenen gegenüber, der den Jugendlichen allzulange als Kind behandelt, zeigen will, wie wenig man sich selbst noch als Kind fühlt? Es ist in der Tat eine Schwäche des Jugendlichen, daß er in ständiger Angst lebt, nicht für voll angesehen, nicht ernst genommen zu werden — ein Zeichen, wie unsicher er sich noch selbst fühlt. Aber gäbe es ohne diesen intensiven (wenn auch zuweilen sich grotesk äußernden) Willen zum Ernstgenommenwerden eine wirkliche Entwicklung zum Reifezustand hin?



Digitized by Google

Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:09 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Wesen und Arten der Fehler.

Von Hermann Weimer.

I. Der Fehlerbegriff.

Das deutsche Wort „Fehler“ ist mehrdeutig. Wir sprechen sowohl von Fehlern, die man hat, als auch von solchen, die man macht. Zu den ersteren rechnen die Charakter-, die Organ-, die Schönheitsfehler usw.; sie scheiden alle für unsere Betrachtung aus. Die letzteren gehören in das Gebiet der Handlungen; man muß sie daher genauer Handlungsfehler oder Fehlhandlungen nennen. Unterliegt die Handlung einer Beurteilung oder Bewertung, wie das im Bereiche des Unterrichts fast regelmäßig der Fall ist, so nimmt sie das Gepräge der Leistung an. Wir können daher die Fehler, mit denen wir es in unserer Untersuchung zu tun haben, auch als Leistungsfehler oder Fehlleistungen bezeichnen.

Eine zufriedenstellende begriffliche Bestimmung dieser Fehler hat man bis jetzt vergebens gesucht. Und doch ist sie von allergrößter Bedeutung für das richtige Verständnis des Wesens fehlerhafter Leistungen. Suchen wir daher einmal sorgfältig die wichtigsten Merkmale dieses Begriffs festzustellen. Fehler, die man macht, fallen, wie schon gesagt, in das Gebiet der Handlungen. Unter Handlung versteht man die Verwirklichung einer Willensabsicht[1]). Bei der Fehlleistung wird allerdings diese Absicht nur in unvollkommener Weise erreicht. Wir drücken das so aus, daß wir sagen, die Leistung sei falsch, sei nicht richtig, d. h. nicht so, wie sie sein sollte. Nun ist freilich bei weitem nicht alles, was falsch ist, ein Fehler. Dieses negative Merkmal teilt der Fehler mit der Fälschung, der Täuschung, dem Irrtum usw. Die Fälschung und die Täuschung, soweit diese Bezeichnung als der Fälschung sinnesähnlich gebraucht wird, sind am leichtesten aus dieser Gruppe auszuscheiden. Beide suchen den Schein des Richtigen zu erwecken; sie sind sogar bisweilen richtig in der Form, aber falsch, unecht in ihrem Wesen. Sie werden ferner mit Bewußtsein ausgeführt, während der Fehler nicht in der Absicht seines Urhebers liegt[2]).

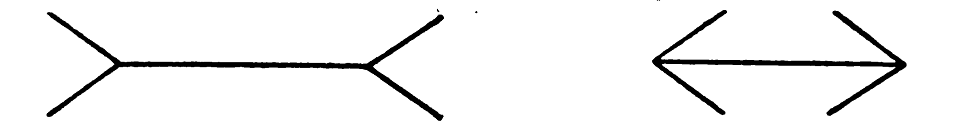
Mit Täuschung bezeichnet man allerdings auch einen Begriff, der demjenigen des Fehlers näher steht. Wir meinen das weite Gebiet der Sinnestäuschungen, der Tast- und Bewegungstäuschungen und der in den letzten Jahrzehnten besonders eingehend durchforschten geometrisch-optischen Täuschungen. Einige von ihnen, wie die Müller-Lyersche Figur, die Heringsche Sternfigur, die Schrödersche Treppe, die Zöllnersche Figur, sind aus dem physikalischen Unterricht allgemein bekannt. Es handelt sich dabei um Täuschungen der Sinne, besonders des Augenmaßes, dem alle Menschen in gleicher Weise unterworfen sind. Es sind Zwangserscheinungen, denen nie-

[1]) Vgl. Rudolf Eisler, Handwörterbuch der Philosophie. 1913. Artikel „Handlung“. (S. 271.)

[2]) Fälschungen kommen auch im Schulleben vor. Man denke nur an die abgeschriebenen Arbeiten, die öfter als eigene Erzeugnisse der Schreiber ausgegeben werden. Geschickte Fälscher fügen solchen Arbeiten Scheinfehler ein, die wie unbeabsichtigte Fehler aussehen, in Wahrheit aber ebenfalls Täuschungszwecken dienen.

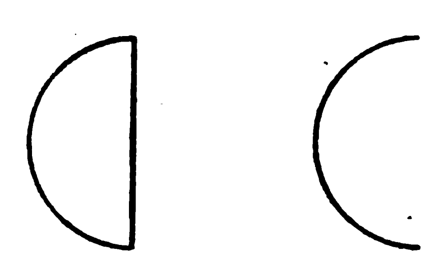

Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:09 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

mand entgehen kann. Wir können jederzeit mit dem Maßstab oder der Zirkelöffnung nachweisen, daß die wagerechten Mittellinien der beiden Müller-Lyerschen Figuren genau gleichlang sind, und dennoch erscheint jedem Auge die Mittellinie mit den beiden auswärts gerichteten Schenkelpaaren länger als die mit den beiden inwärts gerichteten Schenkelpaaren. (Fig. 1.)



Ein offener Halbkreis erscheint normalen Menschen größer als ein mit demselben Radius gebildeter Halbkreis, der durch eine Durchmesserlinie abgegrenzt ist. (Fig. 2.)

Der Fehler unterscheidet sich von solchen Sinnestäuschungen dadurch, daß er nicht zwangsmäßig bei allen Menschen in gleicher Weise auftritt. Wir machen vielmehr im Fehler etwas falsch, was wir sonst vielleicht richtig machen, oder was andere innerhalb der gleichen Leistung fehlerlos zustande bringen. Der Fehler ist eine Abweichung vom Richtigen, die nicht sein soll und nicht zu sein braucht und die darum auch nicht immer in gleicher Weise eintritt.



Dem Fehler enger verwandt ist der Irrtum. Beide berühren sich in ihrem Wesen z. T. so nahe, daß sie öfter miteinander verwechselt werden. Und doch könnte schon der Sprachgebrauch auf die Verschiedenheit beider Begriffe aufmerksam machen. Man „befindet sich in einem Irrtum“, man „macht einen Fehler“; die umgekehrten Ausdrücke „sich in einem Fehler befinden“ und „einen Irrtum machen“ würden unserem Sprachgefühl widersprechen. Man kann in einem Irrtum befangen sein, sich von einem Irrtum losmachen, nicht aber in einem Fehler befangen sein, sich von einem Fehler (d. h. Handlungsfehler) losmachen. Diese Ausdrücke zeigen deutlich, daß der Irrtum einen Zustand, etwas Verharrendes bezeichnet, der Fehler aber ein Gebilde des Augenblicks ist. Tatsächlich währt ein Leistungsfehler nur so lange, als er „gemacht“ wird; der Druckfehler, der im Hefte schriftlich fixierte Schreib- oder Rechenfehler sind nur die erstarrten Abdrücke des seelischen Vorgangs, den wir als Fehlhandlung oder Fehlleistung bezeichnen.

Noch wesentlicher ist der Unterschied zwischen Fehler und Irrtum in anderer Hinsicht. Einige Beispiele mögen dies klarmachen. Christoph Columbus teilte die Meinung des Florentiner Gelehrten Toscanelli, daß man das vielbegehrte Indien auch auf dem westlichen Seewege erreichen könne. Als er nach langer Seefahrt am 12. Oktober 1492 das ersehnte Land betrat, glaubte er tatsächlich an der Küste von Indien angekommen zu sein. Es war, wie sich später herausstellte, ein Irrtum. Wichtige Tatsachen, die Columbus eines Besseren hätten belehren können, waren ihm und seinen Zeitgenossen noch unbekannt. Die Geschichte der Wissenschaft hat eine ganze Reihe ähnlicher Irrtümer aufzuweisen, denen die scharfsinnigsten


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:09 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Gelehrten trotz aller Anstrengung ihrer geistigen Fähigkeiten verfallen waren und die andere Gelehrte ebenso wie ihre Urheber als Wahrheiten ansahen, bis eines Tages Tatsachen bekannt wurden, welche die bisher vertretenen Ansichten zweifellos als irrig erwiesen; wir erinnern nur an die jahrhundertelang für richtig gehaltene Ptolemäische Lehre vom Weltsystem, an die Hypothesen vom Horror vacui, von der Emanation des Lichtes usw. Alles das sind keine Fehler, sondern Irrtümer gewesen; sie beruhten nicht auf geistigen Mängeln ihrer Urheber, sondern auf der Verborgenheit gewisser Tatsachen, die für die richtige Erkenntnis von wesentlicher Bedeutung waren.

Wenn dagegen ein Schüler, der das Einmaleins gelernt hat, in einer Rechenaufgabe $8 \times 6 = 42$ setzt, so irrt er sich nicht, sondern macht einen Fehler. Ihm ist das richtige Produkt 48 früher schon bekannt geworden; er hatte es aber im entscheidenden Augenblicke nicht gegenwärtig: die psychische Funktion des Gedächtnisses hat versagt. — Ein anderes Beispiel: Ein Schüler liest den Satz: „Die dritte Wurzel des Weltenbaums senkt tief, tief sich hinab bis in das kalte, dunkle Niffheim". Nach kurzer Ermahnung liest er richtig: „Niflheim". Auf Befragen erklärt der Schüler, daß er das l „beim flüchtigen Hinsehen" für ein f gehalten habe; durch weitere Fragen wird festgestellt, daß während des Lautlesens sein Blick schon über die folgenden Worte weiterschweifte. Die Analyse ergibt also die Tatsache, daß zwei psychische Funktionen im Augenblick, wo der Fehler gemacht wurde, versagten, d. h. nicht auf voller Höhe waren: die Schärfe der Wahrnehmung und die Konzentration der Aufmerksamkeit.

Die Geschichte der Logik kennt ferner eine ganze Reihe von Paralogismen oder Fehlschlüssen, die auf Denkfehlern beruhen. Sei es nun, daß eine Mehrdeutigkeit von Begriffen und Worten übersehen wird oder daß sich der Schluß auf falschen Vordersätzen oder einer fehlerhaften Verbindung von Urteilen oder (wie bei den induktiven Analogieschlüssen) auf einer voreiligen Verallgemeinerung aufbaut: jedenfalls rührt ein solcher Fehlschluß von einem Versagen der psychischen Funktion des Denkens her. Dieses Versagen psychischer Funktionen ist ein wesentliches Merkmal des Fehlers.

Häufig scheint allerdings auch der Irrtum auf einem Versagen psychischer Funktionen zu beruhen. Wenn z. B. jemand zwei selbst geschriebene Briefe gleichzeitig absendet und nachher erfahren muß, daß er die Anschriften verwechselt hat, so wird er dieses Mißgeschick einem „Irrtum" zuschreiben [1], und ein solcher Irrtum ist nach allgemeiner Überzeugung nur möglich gewesen infolge mangelnder Aufmerksamkeit dessen, der die Briefe in die falschen Umschläge gelegt und abgeschickt hat. Aber bei genauerer Betrachtung dieses Beispiels wird man bemerken, daß bei solcher Annahme zwei verschiedene Dinge unter einer Bezeichnung zusammengeworfen werden: ein Fehler und ein Irrtum. In dem Augenblick, wo der Schreiber die beiden Briefe infolge mangelnder Aufmerksamkeit verwechselte, machte er einen Fehler. Er bemerkte ihn jedoch nicht und lebte daher in dem Glauben, daß die tatsächliche falsche Handlung richtig vollzogen worden sei. Dieser Glaube an die Richtigkeit des in Wirklichkeit Falschen darf allein als Irrtum bezeichnet werden. Wir haben oben festgestellt, daß man einen Fehler

[1]) So auch Sigmund Freud in seiner „Psychopathologie des Alltagslebens", der im Kapitel „Irrtümer" (7. Aufl. 1920, S. 268f.) zwei Beispiele dieser Art anführt.


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:09 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

„macht“, sich aber in einem Irrtum „befindet“, daß der erstere ein Augenblicksgebilde, der letztere etwas Verharrendes ist. Wir wissen jetzt genauer, daß dieses Verharrende ein seelischer Zustand ist, ein Glauben, ein Fürwahrhalten des Falschen, des Nichtwahren, des Nichtrichtigen.

Nun haben wir aber auch gefunden, daß der Irrtum nur möglich ist durch Unkenntnis gewisser Tatsachen, die für die richtige Erkenntnis von wesentlicher Bedeutung sind. Steht das eben angeführte Beispiel der Briefverwechselung nicht im Widerspruch zu dieser Feststellung? Nein; denn auch hier ist dem Schreiber eine wichtige Tatsache unbekannt geblieben, die Tatsache eben des Verwechselns, des Falschmachens und des dabei zutage getretenen Versagens der Aufmerksamkeit. Der Irrtum baute sich also nicht auf dem Versagen der psychischen Funktion selbst auf, sondern auf dem Verborgenbleiben dieses Fehlvorgangs. Die obige Feststellung trifft demnach auch auf unser letztes Beispiel zu. Dieses hat uns nur die weitere Erkenntnis gebracht, daß die Unkenntnis der Tatsachen, aus denen der Irrtum erwächst, ebensowohl psychische wie außerpsychische Tatsachen umfassen kann.

Wir können nach diesen Betrachtungen die Begriffe des Irrtums und des Fehlers folgendermaßen umgrenzen:

Der Irrtum ist ein seelischer Zustand, ein Fürwahrhalten des Falschen, das bedingt ist durch die Unkenntnis gewisser Tatsachen, die für die richtige Erkenntnis von wesentlicher Bedeutung sind.

Der Fehler ist eine Handlung, die gegen die Absicht ihres Urhebers vom Richtigen abweicht und deren Unrichtigkeit bedingt ist durch ein Versagen psychischer Funktionen [1]).

Meringer erzählt in seinem Buche „Versprechen und Verlesen“ allerdings ein kleines Erlebnis, das unserer Begriffserklärung des Fehlers zu widersprechen scheint [2]). Er wollte eines Abends vor dem Verlassen des Zimmers die Lampe auslöschen. Er schickte sich schon zum Ausblasen der Flamme an, als ihm einfiel, daß er vorher auf dem Flur Licht machen müsse, um draußen nicht im Dunkeln zu tappen. Er öffnete die Tür, den Mund noch voll zusammengepreßter Luft, und statt, wie beabsichtigt, das Flurlicht anzuzünden, pustete er die Luft in den dunklen Flur hinein. Er fügt dieser Erzählung die Bemerkung bei, sein Freund Mayer könne ihm bestätigen, daß er nicht an Zerstreutheit leide. Er wollte offenbar damit sagen, daß er ein Versagen der Aufmerksamkeit in jenem Augenblick für ausgeschlossen halte. Der Fall läßt sich nicht mehr wissenschaftlich nachprüfen; aber wir haben trotzdem allen Grund, die Richtigkeit der Meringerschen Schlußbehauptung anzuzweifeln. Man braucht durchaus kein zerstreuter Professor zu sein, um im entsprechenden Falle in ähnlicher Weise zu entgleisen wie der Grazer Sprachgelehrte, und zwar gerade durch ein augenblickliches Nach-

---

1) Wie wenig man bis jetzt noch diese Dinge auseinandergehalten hat und welche Unklarheit infolgedessen hinsichtlich des Fehler- wie des Irrtumbegriffes allgemein herrscht, zeigt ein Blick in Eislers Handwörterbuch der Philosophie im Artikel „Irrtum“ (1913, S. 321 f.). — Sigmund Freud muß infolge seiner falschen Auffassung des Irrtumbegriffs mehrfach gestehen, daß sich die von ihm als „Irrtümer“ angeführten Beispiele ebenso gut in anderen Abschnitten seines Buches hätten unterbringen lassen. Vgl. Zur Psychopathologie des Alltagslebens, a. a. O. S. 267 u. 269.

2) Vgl. Meringer und Mayer, Versprechen und Verlesen. S. 97 ff.



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:09 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

lassen der Aufmerksamkeit. Wer das Wesen und Wirken dieser Funktion genauer beobachtet hat, der weiß, wie schwankend sie ist und wie sie besonders leicht „verwirrt“ wird, wenn sie sich auf mehrere sich kreuzende Aufgaben verteilen soll. Mit Recht sagt E. Dürr in seiner „Lehre von der Aufmerksamkeit“ [1]): „Es ist sehr wohl möglich, daß Inhalte, die in dieser Sekunde mit Aufmerksamkeit erfaßt werden, in der nächsten dem Gedächtnis entschwunden sind“. Und er führt Beispiele an, die diese Behauptung bestätigen. Zudem hat sich Meringer in seinem Buche selbst widersprochen. Im Vorwort (S. VII) warnt er davor, den Sprachfehler als etwas Pathologisches aufzufassen; es versage dabei nur die Aufmerksamkeit, die Maschine laufe ohne Wächter, sich selbst überlassen [2]).

Manchen Psychologen wiederum scheint vielleicht das Versagen psychischer Funktionen bei der Fehlleistung so selbstverständlich zu sein, daß sie dieses Merkmal für unwesentlich und seine Heraushebung deshalb für überflüssig halten. Wenn aber ein Merkmal zur Abgrenzung eines Begriffs von anderen ihm verwandten Begriffen erforderlich ist, so ist ihm damit seine Stellung als wesentliches Merkmal gesichert. Wir haben nun schon gezeigt, daß das Versagen psychischer Funktionen den Fehlerbegriff von dem der Fälschung und des Irrtums abgrenzt. Er unterscheidet sich durch dieses Merkmal auch von dem Begriff der Handlungsstörung [3]). Gerade die letztere kommt, wie der Irrtum, in der äußeren Erscheinung dem Fehler sehr nahe. Sie weicht, wie der Fehler, vom Richtigen ab, sie vollzieht sich, wie der Fehler, gegen die Absicht ihres Urhebers und unterscheidet sich von ihm nur dadurch, daß sie durch außerpsychische Tatsachen zustande kommt. Ein falscher Ton, der nicht durch unsichere Reproduktion der Tonvorstellung, sondern durch Eintritt von Speichel in die Stimmbänderritze verursacht wird, das Ausgleiten eines Gehenden auf einer Obstschale, das Stolpern über einen Stein in der Dunkelheit, das Verschütten einer Flüssigkeit infolge eines Stoßes, das Verschlucken u. a. sind Handlungsstörungen, keine Handlungsfehler. Sie sind nicht durch seelische, sondern außerseelische Bedingungen hervorgerufen.

Wir müssen auch aus einem anderen Grunde das Versagen psychischer Funktionen als ein wesentliches Merkmal des Fehlerbegriffs betonen. Der Fehler ist eine Leistung, die nicht sein soll. Die Frage nach seiner Beseitigung ist — nicht nur vom pädagogischen Standpunkt aus — mindestens ebenso wichtig als die Frage nach seiner Entstehung. Eine wirksame Fehlerbekämpfung ist aber nur möglich, wenn man diejenigen psychischen Funktionen in richtige Tätigkeit versetzen kann, die bei der Erzeugung des Fehlers versagt haben. Diese Funktionen ausfindig zu machen, muß daher eine Hauptaufgabe der Fehlerkunde sein.

Wir fragen uns also, welche psychischen Funktionen durch ihr Versagen für das Entstehen von Fehlleistungen in Betracht kommen. Man wäre

[1]) 2. Aufl. 1914. S. 7. Vgl. auch daselbst S. 14, 34, 142, 154 f.

[2]) Wundt in seiner Völkerpsychologie, I. Bd., Die Sprache, 1. Teil, 3. Aufl., S. 394 u. 402, betont ebenfalls das Versagen der Aufmerksamkeit als wesentliche Begleiterscheinung des Fehlers. Wir haben aber schon gezeigt und werden es bald noch ausführlicher nachweisen, daß dies nicht die einzige Funktion ist, deren Versagen bei der Fehlerbildung in Frage kommt.

[3]) Von Freud nicht erwähnt oder mit „Ungeschicklichkeit“ verwechselt. Vgl. „Zur Psychopathologie des Alltagslebens“, 7. Aufl., S 186, Anm. 2 (Stolpern), S. 214 (Wagenunfall), S. 218 (Sturz vom Pferde), S. 220 ff. („Selbstbestrafung“).


Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:09 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

geneigt zu antworten: alle, die bei der Erzeugung irgendwelcher Willenshandlungen beteiligt sein können; also außer dem Willen selbst der (Empfindung und Auffassung einschließende) Wahrnehmungsakt, das Gedächtnis, die Phantasie, das Denken, das Fühlen und die alle geistigen Leistungen begleitende Aufmerksamkeit. Bei dem Zustandekommen von Fehlleistungen sind jedoch Störungen im Phantasie- und Gefühlsleben nicht als letzte Ursachen beteiligt. Sie können die Aufmerksamkeit ablenken, die Wahrnehmung fälschen, das Gedächtnis beeinträchtigen und das Denken in unrichtige Bahnen lenken; sie liegen also immer als Ursachen zweiten Grades hinter den ebengenannten Funktionen. Von einem Versagen des Willens kann in der Regel nur insofern die Rede sein, als die allgemeine Absicht, mit der Leistung das Richtige zu treffen, nicht erreicht wird. Der Glaube, das Richtige getroffen zu haben, oder wenigstens der Glaube an die Möglichkeit einer richtigen Leistung ist in vielen Fällen vorhanden, und somit bewegt sich die Willensabsicht in der Richtung der falschen Leistung selbst. Nur gewisse mechanische Entgleisungen, wie das Versprechen, Verschreiben und Vergreifen, machen hiervon eine Ausnahme. Sie können sich auch gegen den Willen des Urhebers einstellen.

Dagegen haben wir ein Versagen der vier Funktionen der Aufmerksamkeit, des Gedächtnisses, der Wahrnehmung und des Denkens bei allen Fehlern feststellen müssen, die wir bis jetzt näher untersucht haben[1]). Nicht daß alle zugleich versagen; denn sie treten ja noch lange nicht bei allen geistigen Leistungen zusammen in Tätigkeit. Oft ist es nur die eine oder die andere, oft sind es mehrere zugleich, deren Störung den Fehler begleitet[2]). So kann bei einem reinen Denkfehler die Wahrnehmung nicht versagen; denn diese Funktion ist nur wirksam, wo es sich um die Aufnahme und seelische Verarbeitung von Reizen handelt. Umgekehrt pflegt bei den meisten Wahrnehmungsakten das Denken nicht beteiligt zu sein. Und wenn ein Schüler im Geschichtsunterricht das Jahr 818 als Todesjahr Karls des Großen angibt und sich eines besseren nicht erinnern kann, dann hat lediglich das Gedächtnis und nicht eine andere Funktion versagt.

Dieses Versagen einer Funktion bedeutet ferner nicht ihr völliges Ausgeschaltetsein; es genügt oft ein bloßes Nachlassen oder eine leichte Störung, um der in Betracht kommenden Funktion denjenigen Grad von Zuverlässigkeit zu rauben, der nötig ist, um eine fehlerfreie Leistung zu sichern. Manchmal kann auch eine Überspannung der Funktion ihrem Versagen in der Wirkung gleichkommen. Wenn man z. B. mechanisch gewordene Handlungen mit zu großer Aufmerksamkeit begleitet, so werden sie leicht fehlerhaft[3]). Das Maß der erforderlichen Aufmerksamkeit scheint im geraden Verhältnis zur Schwierigkeit einer Handlung zu stehen. Diese Tatsachen können nur festgestellt werden durch eine sorgfältige Betrachtung und Zergliederung der Fehler selbst mit dem Mittel der Selbstbeobachtung oder des Ausfragens der Fehlerurheber. Wir haben beide Arten von Fehleranalysen seit vielen Jahren

[1]) Wir gehen hier mit Absicht auf die sonst berechtigte feinere Unterscheidung zwischen Aufmerksamkeit und Gedächtnis auf der einen und Wahrnehnung und Denken auf der anderen Seite nicht ein, da sie für unsere Zwecke belanglos ist.

[2]) Aus diesem Grunde läßt sich auch eine strenge Einteilung in Aufmerksamkeitsfehler, Gedächtnisfehler, Wahrnehmungsfehler und Denkfehler nicht durchführen.

[3]) Vgl. E. Dürr, Die Lehre von der Aufmerksamkeit, 2. Aufl. S. 144.



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

in Tausenden von Fällen vorgenommen und die angegebenen Tatsachen immer wieder bestätigt gefunden.

II. Die Fehlerarten.

So wertvoll indessen die Feststellung der Störung gewisser psychischer Funktionen für die Umgrenzung des Fehlerbegriffs ist, so reicht sie doch noch nicht aus, um die Fehlervorgänge in ihrer Eigenart erschöpfend zu erfassen. Wir wissen nach solcher Feststellung wohl, was versagt, wir wissen aber noch nicht, was sich in der Fehlererscheinung selbst vollzieht. Um dies zu ergründen, müssen wir zunächst einmal zusehen, welches äußere Bild die Fehler darbieten. Das volkstümliche Denken und die landläufige Pädagogik haben schon immer die Fehler in Unterarten eingeteilt. Man redet im Volksmund von versprechen, verlesen, verschreiben, verrechnen, vergreifen, verlegen, vertauschen, verwechseln; man spricht in der Schule von Lesefehlern, Schreibfehlern, Rechenfehlern, Interpunktionsfehlern, Rechtschreibefehlern, grammatischen Fehlern usw. Diese gewohnheitsmäßige Einteilung ist indessen für das Erfassen der Eigenart der Fehler völlig wertlos. Sie charakterisiert die Fehler nach dem Leistungsgebiet, innerhalb dessen sie vorkommen. Das ist gerade so, wie wenn man die Krankheiten nach den Ländern benennen wollte, in denen sie zufällig auftreten. Kein vernünftig Denkender wird von deutschen, italienischen, russischen oder schwedischen Krankheiten reden. Wir wissen, daß körperliche Leiden der gleichen Art über die verschiedensten geographischen Gebiete verteilt sein können. Genau so verhält es sich mit den Fehlern.

Ebenso belanglos für das Erfassen des wahren Wesens der Fehler ist die Feststellung der äußeren Form. Sprachgelehrte wie Psychologen haben bisher auf die reinliche Scheidung dieser Formen großen Wert gelegt. Meringer zählt nicht weniger als neun Gruppen von Sprechfehlern auf: Vertauschungen, Vorklänge, Nachklänge, Kontaminationen (Verschmelzungen), Substitutionen (Ersetzungen), Umstellungen, Laut- und Silbenausfall, Lautstottern und Dissimilationen [1]). Wilhelm Wundt glaubte ihn zu verbessern, indem er schärfer zwischen Lauterschwerungen, Lautvermengungen und Wortvermengungen unterschied und diese Hauptgruppen wieder in Unterklassen einteilte, die Lauterschwerungen in Stammeln, Silbenstolpern und Lautvertretungen, die Lautvermengungen in Einschaltungen, Auslassungen und Umstellungen, in Vorausnahme und Nachwirkung besonderer Laute [2]). Jakob Stoll begnügt sich in seiner Arbeit über die Schreibfehler mit vier Fehlergruppen: Auslassungen, Zusätze, Fälschungen und Umstellungen [3]).

Aber das alles sind nur Fehlerformen, keine Fehlerarten; sie sagen uns Wertvolles über die äußere Erscheinung, wenig aber über die zugrunde liegenden seelischen Vorgänge. Sie umfassen zudem nur ein beschränktes Betrachtungsgebiet. Wir machen nicht nur Fehler im Bereiche des Sprechens und Schreibens, sondern auf allen Gebieten menschlichen Handelns. Da aber die äußeren Formen je nach der Eigenart eines Betätigungsgebietes

[1]) Vgl. Meringer und Meyer, a. a. O. S. 13ff.

[2]) Vgl. Wundt, Völkerpsychologie, I. Bd.: Die Sprache, 1. Teil. 3. Aufl. 1911, S. 390–404.

[3]) Jakob Stoll, Zur Psychologie der Schreibfehler. (Marbes Fortschritte der Psychologie, II, 1 und 2.) Leipzig 1913, S. 15.



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:09 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

wechseln, so muß die Gesamtheit der Fehlerformen viel umfangreicher und mannigfaltiger sein, als die erwähnten Einteilungsversuche vermuten lassen. Es mag verlockend sein, dieser Buntheit der Fehlerformen nachzugehen, aber es ist für unsere Zwecke nebensächlich.

Wichtiger ist es für uns, die seelischen Geschehnisse festzustellen, die den verschiedenen Handlungen zugrunde liegen. Sie wechseln durchaus nicht immer mit der äußeren Form; vielmehr kann ein und derselbe seelische Vorgang sich in den verschiedensten Fehlererscheinungen kundgeben, und umgekehrt können äußerlich ganz gleiche Fehlhandlungen verschiedene psychische Wurzeln haben. Einige Beispiele mögen dies erläutern. Wir greifen zur Veranschaulichung der letzten Behauptung eine sehr häufig vorkommende Fehlhandlung heraus, die Schlüsselverwechselung. Ein Schulleiter pflegte in seiner Westentasche am selben Ring zwei Hausschlüssel zu tragen, die er öfter miteinander verwechselte. Der eine gehörte zur Tür seines Wohnhauses, der andere zur Haupttür des nahegelegenen Schulgebäudes. Es ist nun mehrfach vorgekommen, daß er eben das Schulhaus verließ und abschloß und gleich darauf, vor seinem Wohnhaus angekommen, wieder den Schulschlüssel aus der Westentasche zog, um mit seiner Hilfe zur Wohnung zu gelangen. Die kurz vorausgegangene Greifbewegung wirkte also seelisch noch n a c h und veranlaßte die Wahl des falschen Schlüssels. Die psychologische Erscheinung, die dieser Fehlhandlung zugrunde liegt, ist die durch G. E. Müller und Pilzecker bekannt gewordene Erscheinung der Perseveration. Derselbe Herr hat aber auch schon, von einem Spaziergang kommend, vor der Türe seines Wohnhauses den Schulschlüssel herausgezogen, weil in jenem Augenblick seine Gedanken bei Vorgängen und Ereignissen aus dem Schulleben weilten. Hier haben also die „Schulgedanken", um gemeinverständlich zu reden, seine Aufmerksamkeit dermaßen in Anspruch genommen, daß auch die Wahl des Schlüssels durch sie beeinflußt wurde. Psychologisch gesprochen haben in diesem Falle assoziative Mischtendenzen — oder wie andere Psychologen sich ausdrücken — reproduktive Nebenvorstellungen die Fehlhandlung veranlaßt. Endlich ist es auch schon vorgekommen, daß derselbe Herr vor einem fremden Hause den Wohn- oder Schulhausschlüssel aus der Tasche nahm, um mit ihnen die fremde Tür zu öffnen. Hier hat neben der jedesmal vorhandenen Zerstreutheit (Versagen der Aufmerksamkeit) die liebe Gewohnheit das Vergreifen veranlaßt. Als dritte psychologische Wurzel des äußerlich den früheren ganz gleichen Geschehnisses hat sich also die Übermacht gewohnheitsmäßiger Vorstellungen erwiesen.

Und nun die Umkehrung! Es kann, wie oben bemerkt, auch derselbe seelische Vorgang äußerlich ganz verschiedene Fehlhandlungen bewirken. Bleiben wir z. B. bei der irreführenden Macht gewohnheitsmäßiger Vorstellungen! Ein Schüler hat einen Text in z. T. altertümelnder Sprache abzuschreiben. Es kommt in der Vorlage die Form „angemerket" vor; der Schreiber kopiert aber unter dem Einfluß der Umgangssprache „angemerkt". Hier hat die Gewohnheit einen A u s l a s s u n g s fehler veranlaßt. Ein anderer Schüler hat gelernt, daß der Plural im Französischen meist durch Anhängung eines s an die Singularform gebildet wird, und diese Regel durch Lesen und Schreiben hundertfältig geübt. Er hat nun eines Tages die deutschen Worte: „diese Menschen" ins Französische zu übersetzen und hängt ge-



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:09 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

wohntermaßen ein „s“ an cet, ohne sich im Augenblick bewußt zu werden, daß das t des Singular bei diesem Plural ausfällt. Hier hat also wieder die Gewohnheit einen äußerlich andersartigen Fehler, einen Zusatz, veranlaßt. Schreibt ein Schüler in der ersten Klassenarbeit eines neuen Kalenderjahres noch die übungsgefestigte Zahl des vergangenen Jahres (etwa 1921 statt 1922), so ist die psychische Wurzel dieses Verschreibens dieselbe, wie wenn der Lehrer nach einer Stundenplanveränderung mitten im Schuljahr seine neuen Unterrichtsstunden vergißt oder wie wenn die Einführung der Sommer- und der Winterzeit die mannigfachsten Verspätungen oder Verfrühungen veranlaßt: immer siegen die gewohnheitsgefestigten Vorstellungen über die neuen, ungewohnten und offenbaren ihre Macht durch ungewollte Fehlhandlungen der äußerlich verschiedensten Art. (Fortsetzung folgt.)

Die optische Muskeltäuschung als Intelligenztest für anormale Kinder.

(Aus der Arbeitsgemeinschaft der „Vereinigung für Kinderkunde“ zu Frankfurt a. M.)

Von Heinrich Schüßler.

1. Einleitung.

Jean Demoor schreibt in seinem Buche über „Die anormalen Kinder“ [1]) folgendes:

„Bei der Untersuchung der Assoziationsfähigkeit wird die Probe auf die früher erwähnte optische Muskeltäuschung gemacht. Zwei gleich schwere Gegenstände (Flaschen mit Bleischrot) von sehr verschiedener Größe werden dem Kinde in beide Hände gegeben — zwei Proben sind notwendig — mit der Aufforderung, die beiden Gegenstände zu wägen und zu sagen, welcher von ihnen der schwerere sei. — Diese Probe kann nur mit Kindern gemacht werden, die mindestens $5^1/_2$ bis 6 Jahre alt sind; die normalen Kinder werden behaupten, daß der kleinere Gegenstand der schwerere sei; die anderen erklären, daß das Gewicht gleich, oder noch häufiger, daß der größere der schwerere sei.“

Mit meinen jüngsten Kindern — einem Mädchen von $3^1/_2$ und einem Knaben von 5 Jahren — habe ich die später beschriebenen Versuche ebenfalls gemacht. Das Mädchen hat bei den Flaschen die kleinere für die schwerere erklärt,. während es bei den Papprollen jede für schwer erklärte. Der Knabe hingegen hat bei allen Versuchen den kleineren Körper für den schwereren gehalten. Die Altersangaben scheinen also bei Demoor nicht zu stimmen.

Trifft die andere Angabe Demoors zu, daß alle nicht normalen Kinder den kleineren Körper nicht für den schwereren halten? Urteilen so alle Idioten schweren und leichten Grades, aber auch die Imbezillen und Debilen? Das ist nicht anzunehmen, da Demoor an anderer Stelle [2]) zugibt, daß von 380 Hilfsschulkindern 370 die kleinere Flasche für die schwerere gehalten

[1]) Altenburg 1912, S. 127.

[2]) J. Demoor, „Welche Bedeutung haben die Täuschungen der Muskelempfindungen für die Diagnose des Idiotismus?“ Die Kinderfehler. 4. Jhrg. S. 135. Langensalza 1899.



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:09 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

haben. Trotzdem wird in dem „Grundriß der Heilpädagogik" von Th. Heller[1]) das „Demoorsche Phänomen" zur Feststellung des Schwachsinns schlechthin empfohlen und in einer Fußnote Ley[2]) genannt, der beobachtet haben will, daß alle geistig Zurückgebliebenen ausnahmslos das Demoorsche Phänomen zeigten.

Höfler und Witasek beschreiben in dem 97. ihrer „100 psychologischen Schulversuche"[3]) denselben Versuch in folgender Weise:

„Drei Zylinder von verschiedenem Volumen, aber gleichem Gewicht. Die Körper werden durch unmittelbares Anfassen auf möglichst gleiche Weise gehoben. In der Regel wird der größte Körper für den leichtesten, der kleinste für den schwersten gehalten."

Durch die Worte „in der Regel" wollen Höfler und Witasek ausdrücken, daß normale Versuchspersonen auch manchmal anders empfinden und urteilen. Stimmt das, dann wird die Verwendung des „Demoorschen Phänomens" für die Auslese schwachsinniger und schwachbefähigter Kinder geringen Grades noch problematischer und muß an einem großen Material nachgeprüft werden. Andererseits erhebt sich die Frage: wie stark ist der Prozentsatz bei den Normalen, die das Demoorsche Phänomen nicht zeigen?

Daraus ergab sich die Aufgabe, den Test der „optischen Muskeltäuschung" an normalen und Hilfsschulkindern nachzuprüfen. Demoor gibt die beiden Gegenstände in die Hand und läßt sie wägen. Höfler und Witasek lassen die Zylinder anfassen und heben. Beide Arten wurden als Varianten unserer Versuche berücksichtigt.

Als ich mit meinen Versuchen begann, erschien eine Veröffentlichung von H. Friedländer „Über Gewichtstäuschungen"[4]), die sich mit demselben Problem, aber aus anderen Voraussetzungen und zu anderen Zwecken befaßt. Drei Feststellungen sind für uns wertvoll.

1. „Handelt es sich um volumverschiedene Gegenstände gleichen Gewichts, so ist demgemäß zu erwarten, daß die Täuschung mit wachsendem absoluten Gewicht zurückgeht."[5])

2. „Daß die Volumtäuschung beim Heben von Gewichten deutlicher zutage tritt als bei rein lastenden Gewichten, wird man wohl in erster Linie dadurch erklären können, daß die Unterschiedsempfindlichkeit im letzteren Falle geringer ist."[6])

3. „Die Volumtäuschung wird nicht durch die Wirkung der Übung beseitigt."[7])

2. Versuche.

Ich nahm volumverschiedene Gegenstände von geringem Gewichte, nämlich zwei Medizinfläschchen und zwei kleine Papprollen. Jeder dieser vier Gegenstände wog 95 g. Die Flaschen waren inwendig mit Eisenlack geschwärzt. Die kleine Flasche hatte mit Kork eine Höhe von 9 cm und einen Durchmesser von 2,5 cm, die große eine Höhe von 13,5 cm und einen Durchmesser von 4,5 cm. Die Papprollen[8]) hatten eine Höhe von 10 cm und 6,5 cm und beide einen Durchmesser von 3,8 cm.

---

[1]) 2. Aufl. Leipzig 1912, S. 53. [2]) Ley, „Arriération mentale", S. 154. Brüssel 1904.
[3]) Leipzig 1918, S. 47. [4]) Zeitschr. f. Psych. Bd. 84, S. 258 ff. Leipzig 1920.
[5]) S. 275. [6]) S. 278. [7]) S. 279 Anmerkung.
[8]) Sie entstammen dem „Schwachsinnsprüfungskasten" von Prof. Dr. W. Weygandt, Hamburg. (Verlag Joh. Müller, Charlottenburg.)



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:09 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Da ich die Täuschung bei lastendem und gehobenem Gewichte untersuchen wollte, ergaben sich für jede Versuchsperson vier Versuche. In der Reihenfolge der einzelnen Versuche wurde so abgewechselt, daß jeder Versuch gleichhäufig am Anfang, in der Mitte und am Ende der Vierergruppen vorkam. Die Instruktion lautete:

„Prüfe die zwei Flaschen (die zwei Rollen), ob sie gleich oder verschieden schwer sind! (Bei gehobenem Gewicht): Fasse sie an! (Einmal und ruckwärts. Wird vorgemacht. Bei lastendem Gewicht werden sie den Kindern in die Hand gegeben.)"

Als Versuchspersonen wurden Volksschul- und Hilfsschulkinder beiderlei Geschlechts im Alter von 9—14 Jahren herangezogen. Hilfsschulkinder, welche geistig so tief standen, daß ihnen die Instruktion nicht verständlich gemacht werden konnte, schieden aus. Die Versuche wurden jahrgangweise verrechnet.

Die Rohtabellen kann ich des beschränkten Raumes wegen nicht veröffentlichen. Ich hinterlege sie im Frankfurter Schulmuseum.[1]) Die Hauptergebnisse enthält die Tabelle S. 28.

3. Ergebnisse.

Als Hauptergebnis kann ich feststellen, daß die Hilfsschüler nicht anders urteilen als die normalen Volksschüler. Die Hilfsschulknaben übertreffen sogar um einige Prozente im Durchschnitt die Volksschüler in der von Demoor als normal bezeichneten Beurteilung (k), während die Hilfsschulmädchen bei derselben Gruppe ein klein wenig hinter den Volksschülerinnen zurückbleiben. Ich lege diesem Unterschied, wie schon gesagt, keinen großen Wert bei, möchte aber doch auf die interessante Reihenfolge bei allen vier Versuchsgruppen hinweisen:

k-Urteile.

Flaschenversuche.		Zylinderversuche.	
1. Gruppe.	2. Gruppe.	3. Gruppe.	4. Gruppe.
V.-M. = 99,4 %	V.-M. = 94,7 %	V.-M. = 80,4 %	V.-M. = 75,6 %
H.-K. = 95,6 %	H.-M. = 93,4 %	H.-M. = 72,3 %	H.-M. = 74,6 %
H.-M. = 92,6 %	H.-K. = 85,7 %	H.-K. = 71,1 %	H.-K. = 72,5 %
V.-K. = 91,1 %	V.-L. = 84,5 %	V.-K. = 61,3 %	V.-K. = 66,5 %

Abgesehen von den Hilfsschulkindern in der ersten Gruppe, die den zweiten und dritten Platz miteinander vertauscht haben, ist die Reihenfolge vollständig gleich. **Die Überlegenheit der Mädchen über die Knaben nimmt nicht wunder,[2]) wohl aber die der männlichen und weiblichen Hilfsschüler über die männlichen Volksschüler.**

Die Täuschung ist um so größer, je größer der Volumunterschied ist. Das zeigt deutlich der Unterschied zwischen den Flaschen- und Zylinderversuchen. Im Gegensatz zu Friedländer ist bei den Flaschen-

[1]) Mühlbergschule, Frankfurt a. M.-Oberrad, Lettigkautweg.

[2]) H. Schüßler, „Die Entwicklung des schlußfolgernden Denkens bei Kindern und Jugendlichen". Zeitschr. f. angew. Psych. Bd. 17, S. 348. Leipzig 1920. — H. Schüßler, „Die Koinstruktion in psychologischer Beleuchtung". Pharus. Jahrgang 1922. Donauwörth.



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:09 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Versuchsergebnisse
(in %).

Versuchspersonen				Flaschenversuche												Zylinderversuche											
				Lastendes Gewicht						Gehobenes Gewicht						Lastendes Gewicht						Gehobenes Gewicht					
Geschlecht	Alter	Zahl	Schule	k		g		=		k		g		=		k		g		=		k		g		=	
				A. M.	M. V.	A. M.	M. V.	A. M.	M. V.	A. M.	M. V.	A. M.	M. V.	A. M.	M. V.	A. M.	M. V.	A. M.	M. V.	A. M.	M. V.	A. M.	M. V.	A. M.	M. V.	A. M.	M. V.
Knaben	9—14 Jahre	202	Volksschule	91,1	3,7	3,8	2,2	5,1	4,2	84,5	3,4	3,7	2,6	11,8	4,4	61,3	8,4	7,9	2,9	30,8	8,1	66,5	8,1	13,6	4,4	19,9	6,9
		234	Hilfsschule	95,6	1,8	1,8	2,4	2,6	1,7	85,7	3,4	6,3	3,1	8,0	2,6	71,1	4,3	13,8	5,3	15,1	4,2	72,5	2,3	13,2	4,6	14,3	5,6
Mädchen	9—14 Jahre	179	Volksschule	99,4	1,0	0,6	1,0	0,0	0,0	94,7	3,1	3,6	1,7	1,7	2,3	80,4	7,6	7,4	5,9	12,2	4,5	75,6	14,1	7,3	3,8	17,1	10,3
		169	Hilfsschule	92,6	3,4	3,3	4,4	4,1	2,0	93,4	3,4	1,7	1,7	4,9	2,5	72,3	13,4	15,9	8,5	11,8	5,5	74,6	11,5	13,5	5,6	11,9	6,2

k: Der kleinere Körper ist schwerer.
g: Der größere Körper ist schwerer.
=: Die beiden Körper sind gleich.

A.M. = Arithmetisches Mittel.
M.V. = Mittlere Variation.

Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:09 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

versuchen die Täuschung durch das lastende Gewicht größer als durch das gehobene. Bei den Zylinderversuchen tritt weder diese, noch die Friedländersche Gesetzmäßigkeit deutlich zutage. Es scheint aber eine Neigung vorhanden zu sein, als wolle sich die Täuschung stärker beim gehobenen Gewicht geltend machen.

Demoors Angabe, daß die anormalen Kinder häufiger urteilten, der größere Körper sei der schwerere, wurde durch meine Versuche für Hilfsschulkinder nicht bestätigt. Die Hilfsschüler haben in allen vier Versuchsgruppen mehr =Urteile als g-Urteile, und die Hilfsschülerinnen haben nur bei den Zylinderversuchen mehr g- als =Urteile. Ähnlich liegen die Verhältnisse bei den anderen Kindern. Die Volksschüler haben überall mehr = als g-Urteile, und die Volksschülerinnen haben nur bei den Flaschenversuchen mehr g- als =Urteile. Auffallend ist die vollständige Übereinstimmung bei den Knaben und das umgekehrte Verhältnis bei den Mädchen. Der durchschnittliche Prozentsatz läßt sich leicht nach der Tabelle feststellen. Er beträgt bei den g-Urteilen der Volksschüler 7,3 % und bei den =Urteilen 16,9 %. Die entsprechenden Werte bei den Volksschülerinnen betragen 4,7 % und 7,8 %. Für beide Geschlechter zusammen erhält man einen g-Wert von 6,0 % und einen =Wert von 12,3 %.

4. Zusammenfassung.

1. Die optische Muskeltäuschung ist als Intelligenztest für Hilfsschulkinder unbrauchbar, da sich kein typischer Unterschied zwischen normalen und Hilfsschulkindern aufzeigen ließ.[1])

2. Wenn die Beurteilung des kleineren Gegenstandes als des schwereren mit „normal“ bezeichnet wird, so übertreffen nach meinen Versuchen die Mädchen die Knaben und sogar die Hilfsschülerinnen und Hilfsschüler die Volksschüler.

3. Die Beurteilung des kleineren Gegenstandes als des schwereren ist am häufigsten, das umgekehrte Urteil am seltensten.

4. Die Täuschung ist um so größer, je größer der Volumunterschied ist.

5. Bei den Flaschenversuchen war die Täuschung durch das lastende Gewicht größer als durch das gehobene.

6. 12,3 % der Urteile von Volksschulkindern bezeichnen beide Körper als gleich schwer und 6,0 % erklären den größeren für den schwereren.

Eine experimentelle Auslese von Sprachbefähigten in der Volksschule.

Von Felix Schlotte.

Die Untersuchung, deren Ergebnisse ich hier bespreche, wurde vorgenommen, um aus einer Schar von 79 Zehnjährigen diejenigen herauszufinden, die sprachlich-logisch befähigt sind. Auf Grund ihrer einseitigen Begabung

[1]) Schon Th. Heller wies in dem Aufsatz „Zur Klassifikation des infantilen Schwachsinns“ auf die Ungeeignetheit des Demoorschen Phänomens als allgemeinen Prüfungsmittels wegen seiner Kompliziertheit hin. Zeitschr. f. päd. Psych. 11. Jahrg., S. 55. Siehe auch E. Claparède, „L'illusion de poids chez les enfants anormaux et le signe de Demoor.“ Arch. de Psych. 1902 und A. Descoeudres, „L'éducation des enfants anormaux.“ S. 116 und 117. Neuchatel 1916


Digitized by Google Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:09 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

wurde eine Anzahl Kinder für die in Leipzig einzurichtenden Sprachklassen vorgeschlagen. Das Kennzeichen dieser Klassenart ist eine Fremdsprache. Im Gegensatz zu den Werkklassen wird in diesem fünfjährigen Zweige unseres Volksschuloberbaues besonders das begriffliche Denken gepflegt. Da es außerdem gilt, eine verhältnismäßig große Menge Stoff zu bewältigen, wurde bei der Auslese auch auf ein gutes Gedächtnis Wert gelegt. Im Hinblick auf diese Anforderungen der Sprachklassen stellte ich folgenden Untersuchungsplan auf:[1])

I. **Prüfung des Gedächtnisses:**
- a) für kleinere Komplexe,
  1. sinnvoll verbundene Reihen (10 Dreiwortreihen),
  2. Vokabeln (10 Vokabeln);
- b) für größere Komplexe (Hamburger Merkfähigkeitsversuch; inhaltliches Merken von 3 langen Sätzen).

II. **Untersuchung der sprachlich-logischen Fähigkeiten:**
- a) Sinn für logische Zusammenhänge
  1. in einzelnen Sätzen (Mosaiksätzen),
  2. in einer Geschichte (wirre Gedanken).
- b) Sinn für logische Ordnungen,
  1. Neben- und Überordnung,
  2. Begriffsreihen.
- c) Sprachliche Kombinationsfähigkeit,
  1. gebundene Kombination (2 Lückentexte)
  2. freie Kombination (Zweiwortversuch).
- d) Vorstellungsschatz, Vorrat und Flüssigkeit der Vorstellungen (Assoziationsversuch).
- e) Lautauffassung und Lautdarstellung (nach Dr. Haudrick).

Diese Zusammenstellung der Versuche hat sich im großen und ganzen bewährt, wenn auch die Wahl einiger Teilaufgaben, deren Schwierigkeiten nicht für diesen besonderen Fall erprobt, sondern nur abgeschätzt worden waren, nicht die günstigste Zusammenstellung der Schwierigkeitsabstufungen ergab. Ein Versuch (II b_2 Ordnen von Begriffsreihen) mußte bei der Auswertung ganz ausscheiden. Bei der Anweisung zu diesem Versuche war nicht Bedacht darauf genommen worden, daß das Ordnen von Begriffsreihen in zwei Richtungen erfolgen kann, vom engsten zum weitesten Begriff oder umgekehrt. Da ferner wegen der großen Anzahl der Prüflinge bei jedem Versuch nach reicher Abstufung der Leistungen getrachtet wurde, eine Scheidung in vollständig richtige oder ganz falsche Lösungen hierzu nicht genügte, teilweise richtige Lösungen aber wegen der nicht eingehaltenen Ordnungsrichtung oftmals doppeldeutig waren, mußte dieser Versuch bei der Auswertung wegfallen.

Die eigentliche Aufgabe einer Prüfung im Rahmen einer Auslese besteht darin, die aus verschiedenen Klassen — in meinem Falle aus 7 — kommenden Schüler vergleichbar zu machen und zwar in den für die zukünftige Klasse wichtigsten Arbeitsformen. Aus diesem Grunde war das Ziel der Auswertung für mich eine Rangreihe gewesen, in der sämtliche 79 Kinder nach ihren Leistungen an den beiden Prüfungstagen geordnet waren. Hat man durch Wiederholung solcher Prüfungen unter ähnlichen Verhältnissen Erfahrungen gesammelt und haben sich die Ergebnisse in annähernd gleichem

[1]) Über den Gang der Untersuchung unterrichtet eingehend: Pädagogisch-psychologische Arbeiten aus dem Institut des Leipziger Lehrervereins, Bd. 11. Leipzig 1921. Dürr'sche Buchhandlung.



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:09 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Grade als richtig erwiesen, so wird das Verfahren durch das Aufstellen von gewissen Normalleistungen viel einfacher. Es genügt dann, ein Psychogramm aus den Einzelleistungen jedes Prüflings zu entwerfen und dieses mit einem Normalpsychogramm für Sprachklassenschüler oder mit einem Profil der Mindestanforderungen zu vergleichen. Das letzte Urteil wird bei unseren Eignungsprüfungen stets der Erfolg sprechen; denn es wird dem Untersuchungsleiter nie gelingen, sämtliche Faktoren, die das Ergebnis beeinflussen könnten, zu beherrschen. Bis zu welchem Grade trotzdem eine Übereinstimmung zwischen Vorhersage und Bewährung möglich sein kann, erkannte ich aus den Urteilen des Lehrers, dem die ausgelesenen Knaben zugewiesen wurden.

Oben war die Rangreihe als notwendiges Ergebnis der Untersuchung bezeichnet worden. Es fehlt hierzu noch eine Ergänzung. Die Rangreihe gibt wohl die Reihenfolge in bezug auf die Würdigkeit an, nicht ohne weiteres ist aber der Punkt zu erkennen, unter den man bei der Auswahl nicht herabsteigen darf. Die Art, wie dieser kritische Punkt unter den besonderen Verhältnissen meiner Untersuchung bestimmt wurde, läßt sich auch bei anderen Gelegenheiten anwenden. Da Erfahrungen mit Sprachklassen überhaupt noch nicht bestanden, mußte der Weg der Schätzung beschritten werden und zwar in folgender Weise: Bei der Meldung für die Untersuchung waren die Schüler zunächst nur in alphabetischer Reihenfolge aufgeführt worden, damit die Unabhängigkeit des Urteils aus den Versuchen von dem der Klassenlehrer auf jeden Fall gewährleistet würde. Nach der Prüfung wurden sowohl vom Klassenlehrer wie auch vom Versuchsleiter die vorgeschlagenen Schüler jeder Klasse für sich nach ihrer Würdigkeit geordnet; der Lehrer tat dies an der Hand der Zensuren und seiner Beobachtungen, der Vl. benutzte nur seine Rangreihe. Zunächst ließ sich schon zwischen den Rangreihen der Klassenlehrer und denen des Vl. eine gute Übereinstimmung feststellen. Wo die Urteile nicht ohne weiteres zusammenfielen, wurden sie durch Aussprache geklärt. Beim Klassenlehrer halfen frühere Beobachtungen, der Vl. prüfte nach, wie das Gesamturteil aus den einzelnen Versuchsergebnissen zustande gekommen war. Bemerkenswert war nur, daß die Klassenlehrer bei dieser Besprechung ihre Meinung zugunsten des Prüfungsurteils zurücktreten lassen wollten. Mancher Lehrer urteilte nach dieser Bestätigung seines Urteils von einer unbeeinflußten Seite mit größerer Sicherheit. An diesem Punkte der Auslese könnte ein Beobachtungsbogen gute Dienste leisten. — Das Ergebnis dieser Besprechung war eine gemeinsame Vorschlagsliste für jede Klasse. Von jedem Klassenlehrer ließ ich mir nun in dieser Liste angeben, bis zu welchem Punkte er im Hinblick auf die aus dem Lehrplan bekannten Anforderungen die Prüflinge vorzuschlagen gedächte. Bei der Vereinigung dieser unabhängig voneinander gefällten Urteile stellte sich heraus, daß nur die bessere Hälfte meiner Rangordnung (39 von 79) ernsthaft in Frage kam. Ein Vorschlag ging über diese Grenze hinaus, und zwar handelte es sich um 2 Knaben mit den Rangplatznummern 46½ und 52½. Da diese beiden Knaben in der Untersuchung nicht vollständig versagt hatten, konnten sie nicht ausgeschlossen werden; es wäre ja auch möglich gewesen, daß wir den Maßstab zu streng angelegt hätten. Umsomehr war ich überrascht, als der Sprachklassenlehrer bereits nach dem ersten Vierteljahr ohne Kenntnis des Prüfungsergebnisses



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:09 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

mir mitteilte, daß die beiden erwähnten Schüler „die Sprachklasse kaum mit Erfolg durchlaufen würden," und sie als solche bezeichnete, „deren Auswahl er für einen Mißgriff hält". Eine bessere Bestätigung für die Zuverlässigkeit des Prüfungsergebnisses hätte ich mir nicht wünschen können. Auch die Reihenfolge der übrigen Schüler, die mir der Sprachklassenlehrer auf Grund seiner Erfahrungen angab, stimmte gut mit unserer im voraus festgelegten überein. — Oben wurde gezeigt, welchen Gewinn die Klassenlehrer von der Prüfung hatten; hier half das von verschiedenen Seiten abgegebene Schätzungsurteil dem Vl.; die Erfahrung hat gezeigt, daß der von mehreren Fachleuten schätzungsweise bestimmte kritische Punkt richtig bezeichnet worden war. — Von den vorgeschlagenen Mädchen (20) hat sich eins als ungeeignet erwiesen. Eine Erklärung für das Versagen gerade dieses Kindes, das nach dem Ergebnis der Untersuchung und dem Lehrerurteil sehr gut geeignet erschien, ließ sich nicht auffinden.

Überblicken wir das Gesamtergebnis der Auslese!

Aus sieben Klassen waren 79 Kinder vorgeschlagen worden. Geeignet erschienen nach dem Untersuchungsergebnis 39. In zwei Fällen wurde unter die durch die Prüfung festgestellte Grenze gegriffen, obwohl die Nichteignung wahrscheinlich war. Die Praxis bestätigte in diesen beiden Fällen das Prüfungsergebnis. Von den 28[1]) Kindern, die nach der experimentellen Untersuchung den Anforderungen der Sprachklassen gewachsen erschienen, hat nur ein Kind versagt. Es ist anzunehmen, daß unter günstigeren Umständen die experimentelle Untersuchung noch selbständiger und sicherer arbeiten wird.

Was diese Zahlen zu bedeuten haben, zeigt erst richtig ein Vergleich mit den Klassen, die ohne eine experimentelle Auslese zusammengestellt wurden. Durch eine Umfrage bei den Sprachklassenlehrern erhielt ich folgende Zahlen: In 15 verschiedenen Sprachklassen wurden Ostern 1920 insgesamt 475 Kinder aufgenommen. 66 davon wurden als ungeeignet bezeichnet, d. h. $^1/_7$.

Man denke sich die Arbeit eines Lehrers in diesem Kreise! Im Laufe des ersten Jahres wurden 37 dieser ungeeigneten Kinder zurückversetzt; das bedeutet ein Jahr lang vergeblich aufgewendetes Bemühen, Zerstören mancher Hoffnung und für lange Zeit nachwirkende Enttäuschung und Beschämung. Da mit Hilfe der experimentellen Untersuchung das Verhältnis günstiger war, erscheint es empfehlenswert, hiervon Gebrauch zu machen.

Neben dem Gewinn für die eigentlichen praktischen Zwecke der Untersuchung läßt sich außerdem noch einiges Wertvolle für das Verfahren überhaupt ableiten.

Bei der bereits erwähnten Umfrage, die ich nach Ablauf des ersten Jahres an die Sprachklassenlehrer richtete, bat ich um Auskunft darüber, auf welche geistigen Fähigkeiten wohl bei der Auslese ein besonderes Augenmerk zu richten sei. In den meisten Fällen wurden logisches Denken, Fähigkeit zum Systematisieren und abstrakten Denken gefordert. Dem Denken sollte sich das Gefühl für Sprachrichtigkeit in der Muttersprache zugesellen, außerdem ein gutes Gedächtnis, besonders Wortgedächnis. Von anderer Seite wurden lautliche Begabung und gutes Unterscheidungsvermögen für akustische Wort-

[1]) Die Zustimmung der Eltern war zur Aufnahme nötig; dadurch kam es, daß 9 Kinder — meist Knaben — nicht entsandt wurden. Als Grund wurde die unerwünschte Verlängerung der Schulpflicht um 1 Jahr angegeben.



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:09 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

bilder gewünscht. Daneben stehen: Konzentration, Kombinationsfähigkeit und Ausdauer.

Der oben angeführte theoretisch aufgestellte Untersuchungsplan zeigt eine gute Übereinstimmung mit den Forderungen aus der Praxis. Er könnte also die Grundlage für weitere Untersuchungen bilden. Durch Umfragen lassen sich die Anforderungen an eine derartige Auslese noch genauer bestimmen. Auch aus den Gründen, die für Rückversetzungen angegeben wurden, ist mancher Wink zu entnehmen.

Ein anderes Hilfsmittel zur Kontrolle des Verfahrens bietet die Korrelationsrechnung. Es hätte natürlich keinen Sinn, wollte man den Korrelationskoeffizienten bestimmen für eine Schar von nur wenigen Kindern, die am Ende einer Auslese mit Gruppen anderer Schüler zu einer Sprachklasse vereinigt werden. Dazu sind die Zahlen zu niedrig, die Zusammensetzung solch kleiner Gruppen also noch keine gesetzmäßige. Umstände, die das Verhalten dieser in die Sprachklassen versetzten Kinder ändern können, sind: neuer Lehrer, neue Klassengenossen, höhere Anforderungen; die Leistung, die im bisherigen Kreise als gut galt, wird im Kreise der gleichartig, gleichstark oder besser Befähigten geringer gewertet. Es wäre sonderbar, wenn diese stark auf das Gemüt wirkenden Umstände sich nicht auch in den Leistungen einiger bemerkbar machten. Ich glaube, es genügt hier die Feststellung: Bewährt oder nicht bewährt.

Dagegen wird es gelingen, durch Korrelationsrechnungen die Beziehungen der einzelnen Versuche zueinander und ihren Einfluß auf das Gesamtergebnis zu bestimmen. — Die Zahl der Vpp. (79) ist groß genug, so daß man schon mit einer gesetzmäßigen Verteilung rechnen kann. Bei diesen Berechnungen mußten die Leistungen von 4 Vpp. ausgeschieden werden, da diese nicht an sämtlichen Versuchen teilgenommen hatten. Unregelmäßigkeit in der Teilnahme wird fast stets vorkommen, sobald man eine größere Anzahl an mehreren Tagen untersucht. Es erscheint erstrebenswert, die Untersuchung auf mehrere Tage auszudehnen, damit jedem Prüfling, der an einem Tage nicht in der günstigsten Verfassung war, Gelegenheit geboten wird, diesen Ausfall wenigstens zum Teil an den anderen Tagen wettzumachen. Diesem Vorteil stehen als Nachteil die erwähnten Versäumnisse einzelner Teilnehmer an einem oder dem anderen Versuchstage gegenüber, ein Umstand, der die Auswertung erschwert. Verteilt man die Untersuchung auf zwei Tage, wie ich dies getan habe, und läßt man dazwischen eine Pause von mehreren Tagen, so ist meines Erachtens den Schwankungen in der Verfassung genügend Beachtung geschenkt, und die Wahrscheinlichkeit vieler störender Versäumnisse ist gering.

Man hat die Art der Prüfungen, die hier angewandt wurde, verschiedentlich als Fähigkeitsprüfungen bezeichnet. Natürlich sind wir nicht imstande, die Fähigkeiten unmittelbar zu messen. Das, was augenscheinlich wird und dem Zählen und Vergleichen zugänglich ist, — zugleich aber auch die Form, in der die Fähigkeiten erst wertvoll werden, — sind Leistungen. Für die Ausbildung durch die Schule ist die Befähigung zu gewissen Leistungen notwendig.

Der Wert einer Leistung wird in der Hauptsache durch drei Faktoren bestimmt: Güte und Menge des Geleisteten und Zeitdauer zu seiner Erzeugung. — Die Zeitdauer war für die einzelnen Versuche durch die Ver-


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:09 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

suchsanweisung vorgeschrieben; sie war stets so bemessen, daß nur ganz Langsame das Geforderte nicht hätten leisten können. — Die Menge ist leicht durch Zählung festzustellen. Mit diesen Feststellungen begnügte man sich oft in den bisherigen Untersuchungen. Durch die Arbeit im Ausschuß für Begabungsprüfungen im Leipziger Institute wurde ein Bewertungsprinzip aufgestellt, das die Güte einer Leistung hervorheben sollte. Dieses Bewertungsprinzipes, das nach der Güte der Leistung abstuft, habe ich mich auch bei meiner Untersuchung bedient, und es hat sich als brauchbar erwiesen. Die Menge des Geleisteten zu bestimmen, ist besonders wichtig, wenn entschieden werden soll, ob ein Prüfling zu gewissen Dauerleistungen befähigt ist. In unserem Falle schien es mir aber darauf anzukommen, die einseitig begrifflich Befähigten herauszufinden und nach der Stärke ihrer geistigen Kräfte zu ordnen. Deswegen wählte ich verschieden schwere Aufgaben. Die unterschiedliche Schwierigkeit bildete den Widerstand, an dem die Kräfte erprobt und eingestuft wurden.

Die Bestimmung der Schwierigkeit kann auf dem Wege der vorangehenden Eichung aller Aufgaben durch Massenversuche geschehen. Wir haben vorgeschlagen, die Schwierigkeitsfaktoren der Teilaufgaben aus den Leistungen der Prüflingsschar selbst zu gewinnen. Das ist natürlich nur möglich, wenn sie einen gewissen Umfang besitzt; ist die Anzahl der Vpp. groß, dann ist die Eichung durch sie selbst entschieden sicherer, als die in einem anderen Kreise vorgenommene. — Ein Beispiel wird am kürzesten in unsere Denkweise einführen. Der Lückentext „Die Stare" beginnt:

> Wann werden die Stare _1._? Es ist März, der _2._ ist von den _3._ und Wiesen weggetaut, auch scheint die _4._ hell und _5._. Aber die Luft ist noch rauh und _6._, und in den Nächten wird alles _7._ zu Eis. Drum bleibt nur noch ein Weilchen im _8._ Lande, ihr lustigen _9._! Doch was seh ich? Das Starenvölkchen ist mit der Schnellpost _10._.

In der folgenden Übersicht ist zunächst die Anzahl der richtigen Ausfüllungen (b) für jede dieser Textlücken (a) angegeben. Im ganzen bearbeiteten 79 Vpp. diesen Text. 76 Prüflinge fanden eine sinngemäße Ausfüllung der 1. Lücke, 3 dagegen nicht. Die Häufigkeit der richtigen Lösung ist ein Maßstab für die Schwierigkeit. Daraus ergibt sich folgende Regel: Je häufiger die Ausfüllung gelingt, desto geringer ist die Schwierigkeit; je seltener die Lösung gelingt, desto größer ist wahrscheinlich die Anforderung der betreffenden Aufgabe. Ergänzen wir also die Häufigkeitszahlen (b) zu dem Werte: Zahl der Vpp. (79) + 1 (= 80), so gibt uns diese Differenz zwischen 80 und der einzelnen Häufigkeitszahl (b) für jede Lücke deren Schwierigkeit (c) an. Die Zahl 1 würde eine sehr leichte Aufgabe bedeuten, deren Lösung sämtlichen 79 Vpp. gelang. Schwierigkeit 80 würde anzeigen, daß nicht eine einzige richtige Lösung der betreffenden Lücke erreicht wurde. — Einerseits, um die Zahlen zu vereinfachen, und weil andererseits der Verfeinerung des Maßstabes nicht eine ebenso große Empfindlichkeit der Abstufung entspricht, wurden die für die Schwierigkeit gefundenen Zahlen auf 5 Schwierigkeitsgrade (d) vergröbert. Diese Unterscheidung hat für unsere Zwecke genügt. Die 1. Lücken dieses Textes sind leicht; das ist für die Einstellung auf diese Aufgabe wichtig.



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:10 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Zum Vergleiche habe ich die Schwierigkeitsgrade daruntergesetzt, die sich in einer sogenannten Förderklasse (Schwachbefähigte) ergaben (e). Derselbe Text bietet diesen schwachbefähigten Schülern größere Schwierigkeiten.

a	Lücke	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
b	Häufigkeit	76	65	65	75	55	64	64	45	64	53
c	Schwierigkeit	4	15	15	5	25	16	16	35	16	27
d	Schwierigkeitsgrad (Sprchk.)	1	1	1	1	2	1	1	3	1	2
e	Schwierigkeitsgrad (Förd.) .	2	3	2	1	2	1	2	3	2	2

Dieses Bewertungsprinzip läßt sich sinnentsprechend auch auf die anderen Versuche anwenden. Im angeführten Beispiel waren die nach ihrer Schwierigkeit abzustufenden Teilaufgaben die Lücken eines Textes, im Gedächtnisversuch sind es die einzuprägenden Wörterreihen oder Vokabelpaare, die in bezug auf ihre Schwierigkeit unterschieden werden sollen. — Der Vorteil dieser Verrechnungsart wird schon augenscheinlich, wenn man sie einmal bei einem Proberechnen oder bei der Beurteilung eines Extemporale anwendet. Die Auswertung wird dadurch sicher in ihrer Abstufung gerechter, als wenn man nur die Zahl der richtigen Lösungen oftmals ganz verschieden schwieriger Aufgaben feststellt.

Wird diese abstufende Wertung in Verbindung mit einer dem Zweck der Auslese entsprechenden Mischung der Schwierigkeitsgrade verbunden, so kann man mit Hilfe des Verfahrens entweder die guten Leistungen oder auch die niederen beliebig betonen und herausheben. Man braucht nur diejenigen Schwierigkeitsgrade bei der Zusammenstellung der Teilaufgaben zu bevorzugen, die dicht an der Grenze der Leistungsfähigkeit des Durchschnittes liegen. Will man nur die Bestbegabten herausfinden, nimmt man also verhältnismäßig viel schwierige Aufgaben, soll dagegen ein größerer Kreis über dem Durchschnitt herausgeschält werden, so stellt man mehr Aufgaben vom Schwierigkeitsgrade 4 usf.

Das bei dieser Art der Auswertung Wertvolle sind die Abstände der einzelnen Leistungsurteile, die Reihenfolge der Rangreihe wird dadurch nur wenig geändert; denn gewöhnlich werden wohl diejenigen Prüflinge, die den schwierigsten Aufgaben gewachsen sind, auch alle leichteren erfüllen, und die Schwachen werden wahrscheinlich nicht nur in der Güte, sondern auch der Anzahl nach weniger leisten. — Die Verteilung der Punktzahlen, mit denen alle Leistungen beurteilt wurden zwischen dem Höchst- und dem Nullwerte, hat dann eine ganz bestimmte Regelmäßigkeit aufzuweisen: ihre Abstände sind groß in dem Teile der Reihe, der durch die Auswahl der Aufgaben bevorzugt wurde. In meinem Falle waren also die über dem Durchschnitt liegenden Leistungen fein abgestuft, die schlechten erschienen dagegen wenig voneinander verschieden. Besonders deutlich zeigt das die graphische Darstellung. Ordnet man die Leistungen nach ihrer Größe und trägt man sie als Ordinaten nebeneinander in ein System ein, so fällt die alle Endpunkte verbindende Linie erst ziemlich schräg ab und zeigt in dem Teil der niedrigen Werte nur noch eine geringe Neigung. Stellt man die Häufigkeit der Werte dar, also ihre Anzahl in den gleichen Abschnitten zwischen dem höchsten und dem niedrigsten Werte als Ordinaten, so hat diese Verteilungskurve nicht die regelmäßige symmetrische Glockenlinie,


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:10 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

sondern erscheint verschoben; der Gipfel liegt dem Ende der schlechten Leistungen näher und fällt nach der Seite der guten allmählich ab. Diese Form erstrebte ich in allen Versuchen. (Die Form einer Kurve, in der die Verteilung der Schwierigkeitsgrade versinnbildlicht werden soll, müßte dieselbe Gestalt, um die Senkrechte gedreht, zeigen.)

Für die weitere Verwendung des Ergebnisses aus den einzelnen Versuchen war es nötig, alle die verschiedenen Zahlenreihen derartig rechnerisch zu behandeln, daß jede auf das Endergebnis mit ungefähr gleichem Gewichte wirkte. Dies suchte ich dadurch zu erreichen, daß ich alle Zahlenreihen, die zunächst für die einzelnen Versuche ganz verschiedene Ausdehnung des Punktspielraumes hatten, auf den gleichen Punktspielraum brachte. Als festen Punkt der ganzen Reihe benutzte ich den Höchstwert, also die beste Leistung, und nannte sie in jedem Versuche 100. Alle übrigen Werte wurden in demselben Verhältnis wie der ursprüngliche Höchstwert entweder vermindert oder erhöht, so daß jede Vp. innerhalb des Zahlenraumes 0—100 an derselben Stelle stand wie vorher in einem weiteren oder engeren Zahlenraume. Der Abstand aller Vpp. untereinander war verhältnismäßig derselbe geblieben. Erst durch diese Einordnung aller Zahlen unter den Höchstwert 100 P. wurde ein Vergleich der Versuche untereinander möglich. In Verbindung mit der Verteilungskurve oder mit dem Durchschnittswerte war ohne weiteres jedes Punkturteil eine Wertangabe, ein Umstand, der bei der Besprechung der Versuchsergebnisse und beim Vergleich mit den Zensuren und Beobachtungen des Lehrers das Prüfungsmaterial übersichtlich gestaltete.

Es ist unmöglich, sich die einzelnen Leistungen von 79 Vpp. vorzustellen und wertend zu vergleichen; es macht sich hier eine Vereinfachung des Zahlenmaterials notwendig. Bisher bildete man aus den Rangreihen, die man aus den verschiedenen Versuchen erhalten hatte, eine sogenannte mittlere Rangreihe. Dieses Verfahren muß Fehler erzeugen, denn die Platznummern sollen eigentlich nur eine Reihenfolge angeben; es kommt ihnen nur ein geringer Maßwert zu. Ich glaubte richtiger zu handeln, wenn ich nicht die Platznummern aus den Versuchen zusammenzählte, sondern die Punktergebnisse aller Versuche, die durch die stete Beziehung auf den Höchstwert 100 vergleichbar geworden waren, zusammenfaßte. Auch innerlich bestanden zwischen den Einzelergebnissen mehrfache Beziehungen. Die Schwierigkeit war dem Alter angemessen gut getroffen worden, die Höchstleistung fiel entweder dicht unter den Punkt der überhaupt möglichen idealen Erfüllung der Aufgaben oder öfter auch mit diesem zusammen und kam im günstigsten Falle dreimal vor. Außerdem war ja die Mischung der Schwierigkeitsgrade in den Teilaufgaben für alle Versuche eine ähnliche gewesen, und die Ergebnisse waren nach denselben rechnerischen Wertprinzipien behandelt worden. Der Widersinn, der scheinbar darin liegt, die psychische Gesamtleistungsfähigkeit aus den Teilleistungen einfach durch Summierung ableiten zu wollen, wird durch eigenartige rechnerische Auswertung — die Beziehung aller Werte auf den gleichen Höchstwert in Verbindung mit der Betonung der guten Leistungen — wettgemacht. Die beiden Maßnahmen haben folgende Wirkung: Eine besonders gute Leistung auf einem Einzelgebiet hat starken Einfluß auf die Stellung der betreffenden Vp. in der Endrangreihe; dagegen wirkt ein Versager in irgendeinem Versuche lange nicht mit demselben Gewicht, weil ja die Abstände in der Gegend der geringen Leistungen nicht so



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:10 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

groß wie im oberen Teile der Reihen sind. Außerdem waren die niedrigsten Leistungen nicht entsprechend dem Verfahren bei den Höchstleistungen gleich null gesetzt worden. Diese Bevorzugung der guten Leistungen und Vernachlässigung der Versager war aus folgender Überlegung geschehen: Wir untersuchen mit den Tests die Arbeitsweisen des Bewußtseins möglichst getrennt, im gewöhnlichen Leben gehen diese Arbeitsformen stark ineinander auf, und dann kann die Überlegenheit auf einem Gebiete stellvertretend oder wenigstens unterstützend anderen Gebieten zugute kommen.

Das waren methodische Ergebnisse, die sich vor allem auf die Verrechnung der Untersuchungsergebnisse bezogen. Wenig Gewinn läßt sich aus solchen Massenuntersuchungen für die Weiterentwicklung des einzelnen Tests ziehen. Den rechten Weg zu diesem Ziel hat Schierack-Leipzig[1]) in seiner Arbeit gewiesen, indem er die Selbstbeobachtung als Prüfungsmittel für die einzelnen Tests anwandte. Joh. Schlag ließ eine Klasse 16jähriger Mädchen über ihre Innenerlebnisse beim Lösen solcher Tests berichten und hat manchen wertvollen Aufschluß erhalten. Viel weiter wird man aber im Alter nicht herabgehen können; denn dort ist die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung noch nicht in genügendem Maße geübt. Vor allem wird es den Jüngeren schwer, das, was sie erleben, in treffende Worte zu kleiden. In diesen Fällen bieten dann Massenuntersuchungen Gelegenheit, die Beziehungen zwischen den einzelnen Versuchen aufzudecken. Ich verwandte zu diesem Zwecke nur die Ergebnisse der Kinder, die an sämtlichen Versuchen teilgenommen hatten, und bildete mir Rangreihen dieser 75 Vpp. für jeden Versuch, für die Summen der beiden Tage getrennt und eine Endrangreihe über die Punktsummen aus sämtlichen Versuchen.

Gespannt war ich zunächst darauf, ob sich wohl eine Übereinstimmung zwischen beiden Prüfungstagen ergeben würde. Man kann es sich ja so denken, die zwei Tage wären zwei von einander unabhängige Prüfungen, die an derselben Prüflingsschar mit zwei einander ähnlichen Zusammenstellungen vorgenommen wurden. Die Versuche, die sich gegenüber standen, waren:

1. Tag: a) Gedächtnis für zehn sinnvoll verbundene Dreiwortreihen (Beispiel: Gewinn—Neid—Zank). [+ 0,62].
b) Aufsuchen von Nebenbegriffen und Bilden des dazu gehörigen Oberbegriffes. (Nach Schierack.) [+ 0,69].
c) Ordnen der in Unordnung gebrachten Sätze einer Geschichte. („Wirre Gedanken".) [+ 0,49].
d) Ordnen der umgestellten Wörter einiger Sätze. (Mosaiksätze) [+ 0,59].
e) Behalten des Sinnes einiger langer nur einmal gebotener Sätze. [+ 0,69].
f) Bilden je eines Satzes zu mehreren gegebenen Wortpaaren. [+ 0,64].
g) Lückentext „Die Stare". (Es fehlen allerlei Wortarten.) [+ 0,70].

2. Tag: h) Vokabelversuch nach Dr. Handrick. (Beispiel: hunfer-Rache). [+ 0,44].
i) Vorrat und Flüssigkeit der Vorstellungen. (Assoziationsversuch.) [+ 0,52].
k) Lückentext „Der Buchweizen". (Nur Bindewortlücken.) [+ 0,68].
l) Lautauffassung und Lautdarstellung nach Dr. Handrick. [+ 0,40].

Der Korrelationskoeffizient zwischen den Rangreihen der Versuchstage betrug + 0,68. (Die Zahlen über + 0,50 bis + 1,00 bedeuten nach der Spearmanschen Formel für Rangkorrelationen eine gute [+ 0,50] bis voll-

[1]) Päd.-psych. Arbeiten aus dem Institut des Leipziger Lehrervereins. Bd. 10. Leipzig 1920. Dürrsche Buchhandlung.



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:09 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

kommene [+ 1,00] Übereinstimmung zwischen zwei Rangreihen.) Zwischen den Ergebnissen des 1. und 2. Tages besteht also eine gute Übereinstimmung. Diese Tatsache legt die Vermutung nahe, daß durch die Zusammenstellung der Versuche ein Begabungstypus getroffen ist. Wenn die Versuchsgruppen der beiden Tage noch gleichartiger wären, würde dies wahrscheinlich deutlicher in Erscheinung treten. Es ist behauptet worden, bei solchen Prüfungen treffe man vor allem die Fähigkeit zur Anpassung an neuartige Aufgaben. Wenn dem so wäre, dann müßte auch Übereinstimmung zwischen den einzelnen Versuchen untereinander bestehen. Das trifft jedoch nicht zu. Zwischen den einzelnen Versuchen ergeben sich — abgesehen von den gleichartigen oder einander sehr ähnlichen — keine Koeffizienten, die einen Zusammenhang verraten.

Ehe ich auf solche Gruppen eingehe, möchte ich die Zahlen erklären, die ich den einzelnen Versuchen in der Übersicht über beide Prüfungstage (s. vorher!) gegeben habe. Sie geben den Grad der Übereinstimmung zwischen der Rangreihe jedes einzelnen Versuches und der Endrangreihe aus sämtlichen Versuchen an. Angenommen, es sei durch die Untersuchung gelungen, die begrifflich Denkenden herauszufinden — die Bestätigung hierfür scheint der Erfolg, nämlich die Bewährung der ausgelesenen Schüler, zu sprechen —, dann würden diese Korrelationskoeffizienten Urteile bedeuten über die Brauchbarkeit dieser Versuche in solch einem Ausleseverfahren für begrifflich Begabte. Ehe ich so weit gehe, möchte ich jedoch eine zweite Bewährung dieser Zusammenstellung unter einfacheren äußeren Verhältnissen und mit den Verbesserungen, die durch die Erfahrung geboten erschienen, abwarten. Eins kann man jedoch ohne weiteres diesen Zahlen entnehmen und daraus Gewinn für die Weiterarbeit ziehen. Die Koeffizienten lassen erkennen, in welchem Grade das Ergebnis jedes einzelnen Versuches zum Gesamtergebnis beigetragen hat. Da scheint zunächst der Versuch „Wirre Gedanken“ nicht ganz in den Rahmen zu passen. Die technische Bewältigung dieser Aufgabe macht dem Prüfling — wie ich bereits bei der Durchführung des Versuches beobachtete — ziemliche Schwierigkeiten. Der Schüler erhält ein Päckchen Papierstreifen. Auf jedem der elf Streifen steht je ein Satz einer in Unordnung gebrachten Geschichte, und nun heißt's: Ordne die Streifen derart, daß aus den Sätzen eine zusammenhängende Erzählung wird! Die Vp. hat während des Versuches zwei Gruppen von Streifen vor sich liegen, die bereits geordneten und die noch der Ordnung harrenden. Eine zweite Klippe ist für manchen das Aufschreiben der Lösung gewesen. Das Hantieren beim Ordnen und Aufschreiben sind nun allerdings Nebenumstände des Versuchs, die aber derartig große Anforderungen an die Vp. stellen, daß das Gesamtergebnis stark beeinflußt wird. Und zwar muß dies in einem ungünstigen, dem eigentlichen Zwecke des Versuches widerstreitenden Sinne geschehen; denn die technische Seite würde wohl leichter von praktisch Denkenden erfüllt werden als von denen, die ich herausfinden wollte, den begrifflich Denkenden.

Im Anschluß an diese Erfahrung drängte sich der Gedanke auf, ob man nicht bei einer derartigen Auslese einen Versuch einfügen sollte, der einen hohen Symptomwert für den anschaulichen Typus besitzt. Den dürfte man natürlich nicht in die Zusammenfassung der übrigen Versuche einbeziehen, sondern er würde der negativen Auslese dienen. Es ist doch sicher so, daß ausgeprägte Typen selten sind, meist werden wohl beide Arten des Denkens


Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:09 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

nebeneinander in derselben Person bestehen, und eine der Formen wird nur gegen die andere hervortreten. Hält man aber nur in einer Richtung positive Auslese, so würde man wohl alle diejenigen herausfinden, die begrifflich gut begabt sind. Es besteht jedoch die Möglichkeit, daß auch solche Kinder darunter sind, die zwar begrifflich gut begabt sind, aber auf dem Gebiete des anschaulichen Denkens noch Besseres leisten könnten. Man entzieht auf diese Weise den Werkklassen viele gute Begabungen, nimmt den Sprachklassen ihren eigentümlichen Charakter und formt sie zu Begabtenklassen um.

Noch empfehlenswerter wäre es, am Ende der Grundschule sämtliche Kinder allseitig zu untersuchen, nicht um auszulesen, sondern um zu scheiden. Der Zeitpunkt ist im Hinblick auf die kindliche Entwicklung zwar zu früh, wir müssen aber vorläufig mit dem Schulaufbau rechnen, wie er jetzt besteht.

Ein andrer Versuch, der im Gegensatz zu den übrigen steht, ist der an letzter Stelle genannte, eine Untersuchung der Befähigung zu genauer Auffassung der Laute und zu ihrer richtigen Darstellung. — Mit Rücksicht auf das Erlernen der Fremdsprache scheint diese Prüfung notwendig vor allem, wenn im fremdsprachlichen Unterrichte der Nachdruck auf das Sprechen gelegt werden soll. Ob der ungünstige Ausfall des Versuches auf die zu geringe Schwierigkeit des Versuchsstoffes oder darauf zurückzuführen ist, daß hier zum Teil physiologische Bedingungen (Ohr!) mit untersucht werden, läßt sich an der Hand dieses einen Materials nicht entscheiden. Vielleicht wird man damit ähnlich verfahren müssen, wie ich es für die Gedächtnisversuche vorschlagen möchte: Zu dieser Gruppe gehören drei Versuche. Der Vokabelversuch ähnelt davon den Versuchen, durch die man das Gedächtnis am reinsten erfaßt — dem Lernen sinnloser Silben —, am meisten. Der Stoff bestand in zehn Vokabelpaaren wie „ramtos — Vater“; die Einprägung geschah zweimal durch Vorlesen, gemeinsames Lesen und selbstgewählte Art des Einprägens. Bei der Abnahme wurde das fremde Wort geboten, die deutsche Wortbedeutung war zu ergänzen. — Äußerlich ebenso verlief der Versuch mit Dreiwortreihen. Hierbei wird die Einprägung durch den die drei Wörter jeder Reihe verknüpfenden Sinn erleichtert. Das Erkennen dieses Zusammenhanges, das Erfassen der Richtung, in der die Reihe verläuft, oftmals bei der Abnahme wohl gar das Nachschaffen der Reihen aus Einprägungsresten, das sind Nebeneinwirkungen, die die eigentliche Gedächtnisleistung zurücktreten lassen. Noch geringer ist der Anteil der eigentlichen Gedächtnisleistung sicher dann, wenn gar kein Wert auf das wörtliche Behalten gelegt wird wie im Hamburger Merkfähigkeitsversuch. — Diese Abstufung der reinen Gedächtnisleistung spricht auch aus den Korrelationskoeffizienten, die sich aus dem Vergleichen dieser Versuche untereinander und mit der Endrangreihe ergeben.

	I.	II	III	IV
I. Vokabelversuch	+ 1	+ 0,52	+ 0,35	+ 0,44
II. Dreiwortreihen	+ 0,52	+ 1	+ 0,57	+ 0,62
III. Sätze	+ 0,35	+ 0,57	+ 1	+ 0,69
IV. Endrangreihe	+ 0,44	+ 0,62	+ 0,69	+ 1

Nach den Erfahrungen mit den Gedächtnisversuchen scheint es mir empfehlenswert, die Untersuchung des reinen Gedächtnisses nur dann in die


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:09 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Zusammenfassung einzubeziehen, wenn das Ergebnis stark unter dem Durchschnitt bleibt, im übrigen aber hierbei keinen Wert auf Höchstleistungen zu legen. Ebenso wäre mit der Prüfung der Lautauffassung zu verfahren.

Die Ergebnisse meiner Untersuchung sind hier mitgeteilt worden, um zu zeigen, was eine derartige experimentelle Prüfung im Rahmen einer Auslese leisten kann. Zugleich wollte ich auf die Punkte hinweisen, an denen die Weiterarbeit einsetzen möchte: Analyse der speziellen Anforderungen der Sprachklassen auf Grund der Erfahrung; entsprechende Auswahl der Versuche und Neugestaltung brauchbarer Tests; längere Beobachtung der nach diesen Methoden ausgelesenen Schüler; Feststellung von Normalleistungen und Vereinfachung des Verfahrens.

Subjektive optische Anschauungsbilder bei Jugendlichen.

Von Oswald Kroh.

Als ich im Herbst 1917 mit der Einstellung des von Prof. E. R. Jaensch geleiteten psychologischen Instituts der Universität Marburg an meine Schüler (Oberrealschule nebst Reformrealgymnasium zu Marburg) herantrat, machte ich gelegentlich die Feststellung, daß der Vorstellungsmodus einer großen Anzahl von Schülern von dem der normalen Erwachsenen erheblich abweicht, und es schien mir, als wenn das Schlagwort von der Konkretheit des Vorstellens und Denkens der Jugendlichen nicht geeignet sei, dem beobachteten Tatbestand genügend Rechnung zu tragen. Es zeigte sich nämlich, daß ein erheblicher Teil der Jugendlichen über subjektive optische Anschauungsbilder verfügte und diese mehr oder weniger gewohnheitsmäßig zu gebrauchen pflegte.[1])

1. Beschreibung der Anschauungsbilder.

Was das subjektive optische Anschauungsbild von einem Vorstellungsbild unterscheidet, wird am besten klar, wenn man die Aussagen derjenigen Individuen zugrunde legt, die sowohl Anschauungsbilder als auch Vorstellungsbilder besitzen. Legt man diesen ein postkartengroßes oder kleineres Bild oder einen Gegenstand von gleicher Größe in normaler Leseentfernung vor,

[1]) Nachdem V. Urbantschitsch im Jahre 1907 den subjektiven optischen Anschauungsbildern erstmalig eine monographische Behandlung zuteil werden ließ, die aber infolge der Bevorzugung abnormer (apsychonomer) Formen vorwiegend nur das Kuriositäteninteresse befriedigen konnte, sind inzwischen unter Leitung von E. R. Jaensch aus dem Psychologischen Institut der Universität Marburg eine Reihe von Abhandlungen hervorgegangen, die — großenteils in der Zeitschrift für Psychologie sowie der Zeitschrift für Sinnesphysiologie erschienen — als gesonderte Monographien bei J. A. Barth, Leipzig, herausgegeben werden:

„Über die Vorstellungswelt der Jugendlichen und den Aufbau des intellektuellen Lebens."
„Über den Aufbau der Wahrnehmungswelt und ihre Struktur im Jugendalter."

Vgl. ferner E. R. Jaenschs Referat „Über subjektive Anschauungsbilder", das demnächst im Bericht über den 7. Psychologenkongreß zu Marburg (1921) erscheinen wird, sowie des Verf., im besonderen auch die pädag. Seite berücksichtigendes Buch: O. Kroh, Subjektive Anschauungsbilder bei Jugendlichen, das in Kürze im Verlag Vandenhoek & Rupprecht, Göttingen erscheint, und den Beitrag: O. Kroh, Eidetiker unter deutschen Dichtern. Zeitschr. f. Psychol. Bd. 85 (1920).



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:09 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

so sind sie imstande, selbst nach kurzdauernder, wenige Sekunden langer Betrachtung sich das dargebotene Objekt nicht nur vorzustellen, sondern es sich mit wahrnehmungsgemäßer Deutlichkeit als Anschauungsbild zu vergegenwärtigen. Sie geben an, daß sie das Anschauungsbild im eigentlichen Sinne des Wortes zu sehen glauben; nicht nur haben sie den Eindruck, daß das Auge beansprucht sei, sondern das Bild erscheint auch wie ein echtes Sehding im Sehraum, zumeist an der Stelle, die durch Konvergenz- und Akkommodationsgrad der Augen gerade ausgezeichnet ist. So bedeckt dann das Anschauungsbild eines vorgelegten Gegenstandes den Grund (etwa die Wand), auf den es projiziert wird. Dabei kann es vorkommen, daß der Grund an der betreffenden Stelle völlig verschwindet, während er ringsherum noch deutlich sichtbar ist; meist aber bleibt er noch durch das vorgelagerte, durchscheinende Bild hindurch erkennbar. Sehr oft mischen sich die Farbe des Grundes und die des Bildes zu einem einheitlichen Eindruck, genau so, wie bei physikalischer Farbenaddition — etwa bei Mischung entsprechender Spektralfarben in einem Farbenmischungsapparat oder bei Mischung von Papierfarben auf einem Farbenkreisel — Farben miteinander verschmelzen. So können Individuen, die im Besitze subjektiver optischer Anschauungsbilder sind und die wir im folgenden gemäß einem von Jaensch eingeführten Terminus als Eidetiker bezeichnen wollen, ein rein graues bzw. mehr oder weniger leicht gelblich oder bläulich getöntes Quadrat sehen, wenn sie das Anschauungsbild, das sie von einem blauen Quadrat erzeugt haben, auf ein gleich großes gelbes Quadrat projizieren oder umgekehrt.[1]) — Daneben lassen sich Fälle beobachten, in denen eine derartige Mischung der Anschauungsbildfarben mit den Farben des Grundes nicht stattfindet, sondern abwechselnd bald mehr der Grund, bald mehr das Bild im Gesichtsfeld überwiegt. In diesem Falle haben wir Wettstreiterscheinungen vor uns von der Art, wie man sie auch im Stereoskop, z. B. als sogenannten Konturenwettstreit, beobachten kann.

Allen diesen verschiedenen Erscheinungsweisen ist das gemeinsam, daß das Anschauungsbild im Sehraum erscheint und in einer bestimmten, wenn auch lockeren Verknüpfung zu den Objekten der Wahrnehmung steht.[2])

Die Erscheinungsweise des Vorstellungsbildes ist davon völlig verschieden. Wohl kann es bei egozentrischer Lokalisation vor, neben oder hinter dem vorstellenden Individuum erscheinen; aber es wird niemals im eigentlichen Sinne des Wortes gesehen, demgemäß ordnet es sich auch nie mit den Merkmalen eines neuen Empfindungsinhaltes in den Sehraum ein, vor allem kann von einem Grade der Kohärenz zu den Wahrnehmungsobjekten, wie er in den oben charakterisierten Fällen vorliegt, keine Rede sein.

Zu diesem Wesensunterschied aber kommen noch andere unterscheidende Merkmale hinzu. Das Anschauungsbild ist in seinen ausgeprägten Formen von hohem Detailreichtum; es ist beständig, denn es verschwindet oft erst nach minutenlanger Betrachtung; es ist dauerhaft, denn es kann, mindestens bei gewissen Individuen (vgl. S. 43), noch nach Wochen und Monaten mit meist nur geringen Abweichungen wieder erzeugt werden. Ferner sind die Anschauungsbilder in der Regel von geringerer Flexibilität

[1]) E. R. Jaensch u. B. Herwig, Über Mischung von objektiv dargebotenen Farben mit Farben des Anschauungsbildes. Zeitschr. f. Psychol., Bd. 87.

[2]) A. Gösser, Gründe des verschiedenen Verhaltens der einzelnen Gedächtnisstufen. Zeitschr. f. Psychol., Bd. 87, S. 97—128.



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

als Vorstellungsbilder, die bekanntlich leicht zerfallen, sich umbilden, Verschmelzungen und Mischungen mit anderen Vorstellungsinhalten eingehen. Ja, es existieren sogar Fälle (S. 44), in denen der Mangel an Flexibilität den Anschauungsbildern den Stempel der Starrheit aufdrückt.

Neben den absichtlich erzeugten Anschauungsbildern spielen spontan aufsteigende Bilder von gleichem Charakter eine erhebliche Rolle. Ihre Analyse liefert schätzenswertes Material für die Untersuchung der Ideale der Jugendlichen und ihre besonderen Interessenkreise. Besonderen Abarten dieser spontanen Anschauungsbilder begegnen wir in gewissen Wachtraumformen sowie in den Autoskopien.

Wir deuteten vorhin an, daß der Detailreichtum der Anschauungsbilder verschieden groß sein kann. Es existieren zahlreiche Übergangsformen vom rohen, oft nur aus Konturenteilen oder aus unscharf begrenzten Farbflecken bestehenden zum scharf gezeichneten, vorlagegemäß gefärbten Anschauungsbild wahrnehmungsähnlicher Art. Auch hinsichtlich der Größe der Vorlage, von der ein Anschauungsbild erzeugt werden kann, bestehen weitgehende Unterschiede. Will man bei Versuchen diesem Umstand Rechnung tragen, so empfiehlt es sich, zunächst nicht über Postkartengröße hinauszugehen. Ebenso ist die Größe des Gesichtsfeldes, in dem ein Anschauungsbild simultan vergegenwärtigt werden kann, erheblichen individuellen Differenzen unterworfen.

Auch bezüglich der Farbigkeit bestehen bedeutende individuelle Unterschiede. Individuen, die sonst vollkommen farbentüchtig sind, können im Anschauungsbild total-farbenblind oder rotgrün-blind sein oder bezüglich einzelner Farben eine besondere Schwäche aufweisen (Rot-Schwäche, Blau-Schwäche). Bemerkenswert ist, daß im normalen Sehen beobachtbare Rotgrünschwäche sich im Anschauungsbild zu völliger Rotgrün-Blindheit zu steigern vermag.[1]

Ihrer räumlichen Erscheinungsweise nach können Anschauungsbildfarben sowohl den Charakter von Oberflächenfarben wie von raumabschließenden und durchsichtigen Flächenfarben, wie auch von Raumfarben tragen.

Nicht jeder Eidetiker ist imstande, von jeder Vorlage ein Anschauungsbild bzw. von allen Vorlagen gleich deutliche Anschauungsbilder zu entwerfen. Vielmehr offenbart sich hier die auswählende Wirkung gewisser Tendenzen[2]), die oft einen überraschend deutlichen Einblick in die psychische Gesamtstruktur gewähren. So können z. B. manche — stark ästhetisch eingestellte — Eidetiker im Anschauungsbild nur Schönes reproduzieren, Häßliches fällt bei ihnen einfach aus oder erscheint sehr undeutlich (kalotrope Selektionstendenz). Andere wieder erhalten Anschauungsbilder nur von solchen Vorlagen, die ihrem Interesse Rechnung tragen (philotrope Tendenz). Hier mag als bemerkenswertes Beispiel der Fall des von E. R. Jaensch untersuchten Studienreferendars Dr. W. erwähnt werden, der bei seinen erdkundlichen und botanischen Studien in den subjektiven optischen Anschauungsbildern wesentliche zuverlässige Gedächtnisstützen von hoher Beständigkeit besaß, die ihm die Arbeit bedeutend erleichterten, während seine Anschauungsbilder

[1]) B. Herwig, Über den inneren Farbensinn bei Jugendlichen und seine Beziehungen zu den allgemeinen Fragen des Lichtsinns. Zeitschr. f. Psychol., Bd. 87.

[2]) E. R. Jaensch, Sitzungsberichte der Gesellsch. zur Beförderung d. ges. Naturwissenschaften zu Marburg, 1917.


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:10 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

in der mit der Botanik durch die Studienordnung fest verbundenen Zoologie infolge hochgradiger Flexibilität und starker Tendenz zu assoziativen Mischwirkungen und störenden Abwandlungen mehr schadeten als nützten. Ähnlich beobachtete Verfasser bei einer Reihe von Schülern einen starken Vorrang der Geometrie vor der Arithmetik, der sich ebenfalls unschwer auf die Mithilfe bzw. das Versagen des Anschauungsbildgedächtnisses zurückführen ließ. Öfter trat auch der Fall ein, daß ein Schüler von einer bildmäßigen Vorlage kein Anschauungsbild erzeugen konnte, während ihm das eidetische Gedächtnis gegenüber dem Objekt selbst bereitwilligst zur Verfügung stand. Auch in solchen Fällen zeigt sich die Wirkung einer selektiven Tendenz, der Gegenstandstendenz. Aber auch gewisse Änderungen, die sich an einem Anschauungsbild gegenüber seiner Vorlage beobachten lassen, sind als Wirkungen von Tendenzen verständlich, die auf Erhaltung der Erfahrungsgemäßheit, auf Vervollständigung des unvollständig Repräsentierten oder auf Weiterbildung des nur Angedeuteten bzw. Nichtabgeschlossenen gerichtet sind.

Nicht immer sind, wie nach dem Vorausgehenden angenommen werden könnte, farbige Anschauungsbilder der Vorlage gleichgetönt. In manchen Fällen treten komplementäre Farben auf. Alsdann ist auch die Dauerhaftigkeit des Anschauungsbildes meist eine beschränkte und in extremen Fällen seine Erzeugung nur in unmittelbarem Anschluß an die Betrachtung der Vorlage möglich. Man sieht ohne weiteres, wie nahe ein derartiges Anschauungsbild dem negativen Nachbild stehen kann. In der Regel bleiben jedoch noch wesentliche Merkmale des Anschauungsbildes erhalten (große Beständigkeit usw.), die eine Absonderung von den Nachbildern rechtfertigen. Daneben existieren jedoch auch ausgesprochene Übergangsformen zum negativen Nachbild.

Schon diese kurzen zusammenfassenden Ausführungen mögen einen Einblick geben in die Fülle und Vielgestaltigkeit der Formen, die wir unter dem Namen der Anschauungsbilder summarisch begreifen.

Dem Fernerstehenden kann daraus sehr leicht der Eindruck erwachsen, als handle es sich hier um eine unentwirrbare Mannigfaltigkeit, die bestenfalls nur individualpsychologisches Interesse haben könne. Doch ordnet sich das Material bei genauerer Betrachtung zwanglos in gewisse typische Formen. Es ist das Verdienst von W. Jaensch[1]), diese Formen als Begleiterscheinungen gewisser psychophysischer Konstitutionstypen erkannt und beschrieben zu haben. W. Jaensch unterscheidet basedowoide, tetanoide und tetanoid-basedowoide Typen.

Die Träger des B-(basedowoiden) Typs sind sehr häufig erkennbar an gewissen körperlichen Symptomen: Leichtes Schwitzen, lebhafte Hautreflexe, niedriger Hautwiderstand, weite Lidspalte, lebhafte Pupillenreaktion und Glanzauge. Ihre Anschauungsbilder zeigen niemals komplementäre Bildfarben und sind im allgemeinen sehr deutlich, von hoher Dauerhaftigkeit und ziemlich starker Flexibilität. Der ganze psychische Habitus zeigt meist eine gesteigerte Lebhaftigkeit, starken Mitteilungsdrang, gelegentlich auch Aufmerksamkeitsstörungen.

Die Träger des T-(tetanoiden) Typs besitzen in leichteren Fällen keine so

[1]) Über Wechselwirkung von optischen, zerebralen und somatischen Stigmen bei Konstitutionstypen. Zeitschr. f. die ges. Neurol. u. Psychiatr., Bd. 59, S. 104ff.



Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:10 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

deutlichen körperlichen Symptome; für sie ist die starke mechanische und galvanische Überregbarkeit auf motorischem und sensiblem Gebiet besonders charakteristisch; in ausgeprägteren Fällen gesellt sich dazu noch ein merkwürdig ängstlich mißtrauischer Gesichtsausdruck (Uffenheimers Tetaniegesicht). Die Anschauungsbilder der Tetanoiden stehen dem negativen Nachbild nahe, erinnern an dieses in ihrer Starrheit und Unbeeinflußbarkeit, oftmals auch in ihrer komplementären Färbung. Der Tetanoide ist ängstlich und mißtrauisch und verschweigt seine Anschauungsbilder gelegentlich, zumal sie ihm infolge ihrer Starrheit und einer gewissen Neigung zur Persistenz (Zwangscharakter) unheimlich erscheinen.

Der TB-Typ umfaßt die Mischformen beider Typen, wobei sowohl hinsichtlich der genannten äußerlichen Merkmale als auch der Anschauungsbilder bald mehr der T- und bald mehr der B-Typ überwiegt.

Ebenso wie wir hier die Anschauungsbilder der Tetanoiden zu den negativen Nachbildern in Beziehung bringen konnten, ebenso stehen die Anschauungsbilder reiner Basedowoider den Vorstellungsbildern (sofern man von der Erscheinungsweise im Sehraum absieht), nahe. Alsdann ordnet sich die Mannigfaltigkeit der subjektiven optischen Anschauungsbilder zwischen negatives Nachbild und Vorstellungsbild ein.

Trotz der gekennzeichneten engen Beziehungen zu gewissen psychopathischen Konstitutionsformen kann man die Träger der Anschauungsbilder niemals schlechthin als bedauernswerte konstitutionelle Psychopathen ansehen. Nur eine verschwindend geringe Anzahl — sicher nicht mehr als unter anderem Schülermaterial — fiel aus der Breite des psychisch und physisch als normal geltenden heraus. (Gerade in diesen Fällen aber offenbarten sich die Anschauungsbilder als ein diagnostisches Hilfsmittel von hohem Range, wie Verfasser in seiner erwähnten Publikation zeigen wird.) Die starke psychophysische Labilität des Jugendlichen bewirkt, daß er sich auch in anderer Hinsicht sehr oft Formen annähert, die beim Erwachsenen schon als außerhalb des Bereichs des Normalen liegend betrachtet werden müssen, die aber beim Jugendlichen nur selten den Charakter von ausgesprochenen Krankheitsbildern tragen. Man befindet sich in Übereinstimmung mit anerkannten Anschauungen, wenn man zur Erklärung den Umstand heranzieht, daß im jugendlichen Organismus jenes Gleichgewicht der Stoffwechselvorgänge, im besonderen der Drüsenfunktionen, das dem gesunden Erwachsenen eigentümlich ist, noch nicht völlig erreicht wird, daß aber die hohe Umstellungs- und Anpassungsfähigkeit dieses Organismus im Laufe der Zeit Ausgleiche und Abklänge zu schaffen versteht, die einer drohenden Gefahr entgegenwirken.

2. Häufigkeit und Verbreitung der Anschauungsbilder.

Nachdem zunächst das Vorkommen von Anschauungsbildern im Unterricht gelegentlich festgestellt worden war und schnell improvisierte Klassenversuche sogar einen hohen Prozentsatz von Eidetikern ergeben hatten, schritten wir zu einer Untersuchung des gesamten Schülermaterials. Bezüglich der bei diesen Versuchen verwendeten Methoden verweise ich auf meine ausführlichere Publikation. Dort werden auch Methoden zum Nachweis der Realität der Anschauungsbilder angegeben, ebenso wird dort der bei flüchtiger Betrachtung naheliegende Einwand, es handele sich hier um Suggestionswirkungen, abgewehrt.



Digitized by Google

Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:10 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Im folgenden wird das Ergebnis der Untersuchung sämtlicher Schüler der Oberrealschule nebst Reformgymnasium zu Marburg mitgeteilt.[1]

Alter i. J.	Anzahl der Schüler überhaupt	Anschauungsbilder hatten davon überhaupt		Deutliche Anschauungsbilder hatten		Verhältnis von Spalte 5 zu Spalte 3 (in Proz.)
		Anzahl	%satz	Anzahl	%satz	
1	2	3	4	5	6	7
19	3	0	0	0	0	—
19	20	7	35	1	5	14
17	41	21	51	7	17	33
16	58	37	65	20	35	54
15	43	32	72	19	44	61
14	44	29	66	20	45 1/2	69
13	49	27	55	19	40	70
12	45	31	69	20	44	65
11	57	37	65	23	40	62
10	17	10	59	8	47	80
9	3	1	33	0	0	—

Es ist klar, daß die Gruppe der 19 Jährigen sowie die der 9 Jährigen schon aus fehlerstatistischen Gründen vernachlässigt werden müssen. Dann aber ergeben sich in Spalte 4 und 6 für die Altersstufen von 10—16 Jahren sehr hohe Werte mit relativ geringen Schwankungen. Mit dem 17. Jahre setzt eine rapide Abnahme ein, die vor allem in Spalte 6 deutlich in die Erscheinung tritt und sich hier schon bei den 16 Jährigen anbahnt. Unsere Übersicht bringt zum Ausdruck, daß vom 10.—16. Lebensjahr im Durchschnitt 65% aller Schüler Eidetiker waren — eine Zahl, die übrigens bemerkenswerterweise in den beiden stärksten Gruppen, bei den 16- bzw. 11 Jährigen auch genau erreicht wird. Der Anteil der Eidetiker mit deutlichen und detaillierten, d. h. aber pädagogisch besonders wichtigen Anschauungsbildern beträgt auf den Altersstufen vom 10.—15. Jahre durchschnittlich etwa 43%. In Spalte 7 endlich erkennt man deutlich eine schon früh (mit dem 15. Lebensjahre) einsetzende Tendenz zur Abnahme der Fälle höherer Bilddeutlichkeit in der Gesamtzahl der Eidetiker.

Sowohl die festgestellten hohen Durchschnittswerte wie auch ihr auffälliges Zurücktreten von der Pubertät ab kennzeichnen die eidetische Anlage als eine ausgesprochene Jugendeigentümlichkeit. Dem entsprach ganz das Resultat parallel gehender Massenversuche an männlichen Erwachsenen (Studierenden), bei denen nur etwa 7% Eidetiker festgestellt wurden. Was die geographische Verbreitung der eidetischen Anlage anbetrifft, so legen schon die Resultate der Typenuntersuchungen von W. Jaensch die Annahme nahe, daß bedeutende lokale Differenzen bezüglich der Häufigkeit bestehen. Es ist ja bekannt, daß gerade die basedowoide und tetanoide Konstitution in gewissen Gebieten mit auffälliger Häufigkeit vorkommen, so daß man geradezu von Basedowprovinzen reden kann.[2] So wird man damit rechnen müssen,

[1]) Das Alter ist hier durch die erreichte Anzahl von Jahren ausgedrückt, so daß z. B. die als 17jährig Bezeichneten ein Durchschnittsalter von 17 1/2 Jahren haben usw.

[2]) Der Umstand, daß Wien und seine Umgebung eine solche Basedow-Provinz bilden, macht verständlich, daß V. Urbantschitsch bei seinen Untersuchungen über subjektive optische Anschauungsbilder dort auch bei Erwachsenen auf ein so reiches Material stieß, ein Material allerdings,

Generated on 2019-10-25 07:10 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google
Digitized by 
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

daß mit der örtlich differierenden, größeren oder geringeren Häufigkeit und Ausgeprägtheit jener Typen auch die ihnen entsprechenden Anschauungsbildformen bald mehr bald weniger häufig bzw. ausgeprägt auftreten werden. Untersuchungen, die Schüler von E. R. Jaensch in verschiedenen Teilen des Deutschen Reiches anstellten, bestätigten diese Annahme. Verfasser konnte z. B. feststellen, daß in Göttingen Anschauungsbilder in geringerer Häufigkeit und Ausgeprägtheit auftreten als in Marburg. Es ist wahrscheinlich kein Zufall, daß der Schüler, der unter den in Göttingen Untersuchten die deutlichsten Anschauungsbilder aufwies, aus Schlesien stammte und erst vor wenigen Jahren zugewandert war.[1])

Durch eine Tabelle wie die voraufgegangene wird aber die Verbreitung der subjektiven optischen Anschauungsbilder nur unvollständig erfaßt. Unter Leitung von E. R. Jaensch sind indirekte Methoden ausgearbeitet worden, mit deren Hilfe rudimentäre eidetische Anlagen auch bei solchen Jugendlichen nachgewiesen werden konnten, bei denen die sonst verwendeten direkten Methoden keinen positiven Befund lieferten (vgl. Zeitschr. f. Psychol., Bd. 87, S. 73ff.).

Wenn wir vorhin sagten, daß die subjektiven optischen Anschauungsbilder in der Regel in einem gewissen Alter verschwinden — bei unseren Versuchen, die sich über Jahre erstreckten, konnte mehrfach dieses allmähliche Abklingen und Verschwinden direkt beobachtet werden —, so trifft das nur teilweise zu. Bei den meisten Menschen lebt vielmehr das Anschauungsbild auch später in mancherlei Formen und Verkleidungen weiter. So tragen fraglos bei der Mehrzahl der Menschen die Traumbilder den Charakter von Anschauungsbildern. Ähnliches gilt von vielen Synästhesien des Gesichtssinns (Diagrammen und Chromatismen), von Illusionen usw. Im besonderen gehören hierher die in der psychologischen Literatur als Sinnesgedächtniserscheinungen beschriebenen spontanen subjektiven Gesichtsempfindungen. Auch die Halluzinationen stehen unseren Anschauungsbildern sehr nahe.

Sogar bei normalen Wahrnehmungsvorgängen lassen sich Spuren von Anschauungsbildern unschwer nachweisen. Ja, es läßt sich sogar die Behauptung vertreten, daß das Anschauungsbild dann die Aufgabe einer zentralen Erfahrungs- bzw. Gedächtniskomponente der Wahrnehmung erfüllt[2]). Auch bei der Ausfüllung gewisser Skotome (etwa der Ausfüllung des blinden Flecks oder der Fovea im Dunkelauge) stoßen wir auf subjektive Gesichtserscheinungen vom Anschauungsbildtyp.

Subjektive Sinneserscheinungen von der Art der optischen Anschauungsbilder lassen sich auch für die anderen Sinne unschwer nachweisen. Auf taktilem Gebiete scheinen sie etwa die Häufigkeit der optischen Anschauungsbilder zu haben, auf akustischem Gebiet sind sie weit seltener. Auch gustatorische und olfaktorische Anschauungsbilder sind gut bezeugt.

das durch seine stark apsychonome Verhaltungsweise auffallen muß. (Vgl. hierzu E. R. Jaensch, Zur Methodik experimenteller Untersuchungen an optischen Anschauungsbildern. Zeitschr. f. Psychol., Bd. 85, S. 37ff.)

[1]) Es liegt nahe, auf der Grundlage einer entwickelten Konstitutionslehre, über die wir zur Zeit noch nicht verfügen, an das Problem der geopsychischen Erscheinungen sowie der Stammes- und Rasseforschung heranzutreten.

[2]) Vgl. E. R. Jaensch, Die Westmark. Märzheft 1921.



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Ihnen allen eignet die Empfindungsgemäßheit, die sie im Bewußtsein ihres Trägers scharf von Vorstellungen des gleichen Gebietes sondert.

3. Einiges über die pädagogische Bedeutung der Anschauungsbilder.

Die pädagogische Bedeutung der Anschauungsbilder beruht, wenn wir von ihrem Anteil am Aufbau der Wahrnehmungswelt und des intellektuellen Lebens absehen[1]), wesentlich auf der hohen Leistungsfähigkeit des Anschauungsbildgedächtnisses.

Ein Beispiel: Einem 11jährigen Quintaner wurde eines Tages eine Serie von 19 der verschiedensten Objekte (Attrappen von Topfblumen, Soldaten und Tieren, Inventarstücke aus Puppenküchen usw.) in bunter Folge in zwei Reihen angeordnet vorgelegt. Nach einer Betrachtungszeit von 30 Sekunden wurden die Figuren abgedeckt. Der Schüler war nun imstande, sämtliche 19 Objekte der Reihe nach sicher anzugeben, sie einzeln nach Form und Farbe eingehend zu beschreiben, sogar recht genaue Größenvergleiche auch zwischen nichtbenachbarten Objekten auszuführen. Um festzustellen, mit welcher Festigkeit die einzelnen Reihenglieder dem Gesamtbilde, das er vor sich auf grauem Projektionsgrunde sah, eingefügt waren, wurde ihm aufgegeben, bestimmte Vertauschungen unter den Bildern vorzunehmen. Die Erfüllung der Aufgabe machte ihm keine Schwierigkeiten. Das ursprüngliche Bild wurde durch diese Manipulation so wesentlich verändert, daß der Versuchsleiter, um Überblick und Kontrolle zu behalten, die verlangten Umstellungen an der Objektserie an verdeckter Stelle selbst ausführen mußte. Trotzdem war der Schüler imstande, die Objekte in schneller Folge auch in der neuen Anordnung ohne Auslassungen und Fehler zu nennen.

Diejenigen Teilnehmer am 7. Kongreß für experimentelle Psychologie in Marburg, April 1921, die Gelegenheit hatten, dem Referat von E. R. Jaensch über subjektive optische Anschauungsbilder beizuwohnen, waren Zeugen einer Leistung, wie sie uns bei unseren Untersuchungen täglich entgegentrat. Jaensch legte seiner Versuchsperson ein eigens zu diesem Zwecke gezeichnetes Bild, das eine komische Straßenszene darstellte und eine Fülle von kleinen Einzelheiten aufwies, vor. Der Schüler hatte das Bild noch nie gesehen; auch unter dem Bildermaterial, das sonst bei Versuchen verwandt wurde, kam ein ähnliches Bild nicht vor. Während der Schüler sein Anschauungsbild beschrieb, wurde das Bild selbst auf die Leinwand projiziert, so daß jeder Teilnehmer imstande war, die spontan und auf Befragen erfolgenden Angaben des Knaben zu kontrollieren. Es zeigte sich, daß ihm kaum eine der auf dem Bild dargestellten Einzelheiten entgangen war.[2])

Gelegentlich kommt es sogar vor, daß auch solche Vorlageteile nachher im Anschauungsbild deutlich sichtbar sind, die infolge allzu kurzer Betrachtungszeit oder aus anderen Gründen nicht bewußt aufgenommen waren.

Es kann keinem Zweifel unterliegen, daß eine derartige Fähigkeit zu detaillierter, wahrnehmungsgemäßer Wiedervergegenwärtigung des Gesehenen

[1]) Bzgl. dieser Bedeutung des Anschauungsbildgedächnisses vgl. die auf S. 40 (Fußnote 1) erwähnten von E. R. Jaensch herausgegebenen Serien.

[2]) Die Verwandtschaft dieser Leistung mit der mancher Blindschachspieler ist nicht gut zu verkennen. In der Tat folgt auch aus den von Binet (La psychologie des grands calculateurs et des joueurs d'échecs) mitgeteilten Aussagen einer Reihe dieser Künstler, daß sie sich bei ihren Leistungen auf ausgesprochene Anschauungsbilder stützten.



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:10 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

eine Mitgift der Natur darstellt, die in ihrer Bedeutung nicht gut überschätzt werden kann und die daher weitgehendste Berücksichtigung seitens der Pädagogen verdient. Ihre Bedeutung wird noch erhöht, wenn man die im allgemeinen leichte Ansprechbarkeit des Anschauungsbildgedächtnisses und seine enorme Dauerhaftigkeit — noch nach Monaten waren unsere jugendlichen Vpn. vielfach imstande, früher einmal projizierte Bilder mit überraschender Treue wieder hervorzurufen — in Betracht zieht.

Allerdings besteht in der Einengung, die die Ansprechbarkeit des Anschauungsbildgedächtnisses durch Versagen der früher erwähnten selektiven Tendenzen erfahren kann, ein Faktor, der die unterrichtliche Verwendung der Anschauungsbilder einzuschränken geeignet scheint. Sie ist wohl auch einer der wesentlichsten Gründe dafür, daß eine Erscheinung von solcher Verbreitung und Tragweite bisher der Aufmerksamkeit der Pädagogen entgangen ist[1]). Aber diese Einschränkung hat nur selten absolute Geltung. Sehr oft gelang es z. B. dem Verfasser durch kurze Bemerkungen und Hinweise, Erklärungen und Ermutigungen nach erneuter Betrachtung der Vorlage auch in denjenigen Fällen ein Anschauungsbild hervorzurufen, in denen es ursprünglich auszubleiben schien. Gerade die philotrope Selektionstendenz, die bei unserem Versuchsmaterial eine erhebliche Rolle spielte, ist eine ausgesprochene Funktion des Interesses und erhält durch dieses ihren Wirkungsbereich zugewiesen.

Aus der Feststellung der jeweils wirksamen maßgebenden selektiven Tendenzen erwachsen aber nicht nur pädagogische Aufgaben, nein, ihre Kenntnis besitzt auch selbst einen hohen pädagogischen Wert, insofern sie Grundzüge der geistigen Struktur enthüllt. Der Schüler, der sich Häßliches im Anschauungsbilde nicht zu vergegenwärtigen vermag, ist so gänzlich auf Schönes eingestellt, daß der Lehrer davon Kenntnis haben muß, wenn er überhaupt auf individuelle Behandlung seiner Schüler Wert legt.

Das häufige Vorkommen der Gegenstandstendenz beweist unwiderleglich die Berechtigung der alten pädagogischen Forderung, die Schüler mit den Dingen selbst und nicht nur mit ihren Namen oder Bildern vertraut zu machen.

Der starke Anteil, den namentlich an den spontanen Anschauungsbildern die Gegenstände und Probleme der manuellen, technisch konstruktiven — heute meist außerschulmäßigen — Tätigkeit des Schülers besitzen, zeigt im Verein mit den oft überraschenden Resultaten jener Tätigkeit, wie sehr der moderne Arbeitsunterricht der psychischen Struktur des Kindes entgegenkommt. Die meisten unserer eidetischen Techniker dachten sich ihre Apparate und Konstruktionen im Anschauungsbilde aus, sie sahen das Ineinandergreifen der Räder, die Wirkung der Transmissionen im Anschauungsbild vor sich, ehe sie an den Bau herangingen.

Sie gingen aber nicht bloß an die Arbeit heran, sie brachten sie auch in der Regel, wenn auch unter oft wochenlangem Bemühen, zu Ende. Denn — und darin beruht eine der wichtigsten pädagogisch bedeutsamen Wirkungen des Anschauungsbildes — es drängt zum Ausdruck. Den technisch Interessierten treibt es an, die Schwierigkeiten zu überwinden, die sich der Verwirklichung seiner Pläne entgegenstemmen. Andere zeichnen, erzählen oder

[1]) Es ist hier nicht der Ort, auch die anderen Gründe auseinanderzusetzen.



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:10 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

schreiben nieder. Ganze Mappen voll Zeichnungen, Tagebücher voll von Erzählungen und Gedichten fanden sich in den Händen unserer jugendlichen Eidetiker. Es war auch sicher kein Zufall, daß mich zuerst ein auf selbständige Beobachtungen gegründeter naturkundlicher Vortrag eines Schülers, der den Stempel unmittelbaren Wiedererlebens trug, zu der Annahme führte, in dem Schüler einen Eidetiker vor mir zu haben. (Es ist nach dem früheren verständlich, daß ein derartiger Einfluß des Anschauungsbildes gerade bei den Vertretern des B-Typs besonders deutlich in die Augen springt. Auch im TB-Typ pflegt die T-Komponente meist nicht oder nur wenig zu stören. Zudem besteht nach den Untersuchungen von W. Jaensch sehr oft die Möglichkeit, die T-Komponente durch Calciumgaben zu beseitigen.[1])

Noch deutlicher aber kann die Wirkung der subjektiven optischen Anschauungsbilder im schriftlichen Ausdruck in die Erscheinung treten. Vorbedingung dafür ist, daß der Stoff jenen Tendenzen genügt, die wir vorhin als für das Zustandekommen der Anschauungsbilder in manchen Fällen wirksam erkannt haben. Außerdem darf natürlich der Aufsatz- bzw. Stilunterricht nicht die hemmenden und uniformisierenden Wirkungen ausüben, die ihm gelegentlich eigen sind. Je unmittelbarer der Stoff an das intimste persönliche Interesse des Schülers appelliert, je mehr der Schüler frei ist vom Einfluß der Norm und Schablone, je freier und ungezwungener er sich bei der Niederschrift fühlt, desto deutlicher muß der Einfluß des Anschauungsbildgedächtnisses auf den schriftlichen Ausdruck, sofern er überhaupt besteht, in die Erscheinung treten. Aus dieser Überlegung heraus ließ ich die Schüler einer Quarta, noch bevor der erste planmäßige Aufsatzunterricht einsetzte, das Thema „Meine Lieblingsbeschäftigung" frei bearbeiten. Den Schülern wurde die Zusicherung gegeben, daß die Aufsätzchen unzensiert bleiben würden. Es zeigte sich nun, daß die meisten Arbeiten durchaus konventionell gehalten waren. In trockenen, einfachen Erzählsätzen waren die „Höhepunkte" eines normalen Tageslaufes lose und unanschaulich aneinander gereiht. Der Darstellung fehlten jede Frische, Unmittelbarkeit, Plastik und Einheitlichkeit. Daneben stand ein nicht unerheblicher Teil von Arbeiten mit gänzlich anderer inhaltlicher und stilistischer Gestaltung. Irgendeine besonders markante Episode aus dem Leben oder eine bevorzugte Beschäftigung war herausgegriffen, mit anschaulicher Plastik und vielem Detail geschildert. Das war kein bloßes Aufzählen, das waren wirklichkeitsgetönte Ausschnitte aus dem Leben. Bei der Sichtung des Materials zeigte sich nun, daß die Verfasser dieser Aufsätze Eidetiker waren. Die Schüler hatten aus ihren Bildern heraus geschaffen und waren „im Bilde" geblieben, in einigen Fällen so sehr, daß sie, das Thema aus dem Auge verlierend, die Schilderung auch dann nicht abgebrochen hatten, als ihr Gegenstand längst aufgehört hatte, noch eine „Lieblingsbeschäftigung" zu sein.

Aber darüber hinaus war sogar der besondere Charakter der Anschauungsbilder aus der Darstellung deutlich zu erkennen. Ein Schüler mit akustischen Anschauungsbildern bevorzugte unverkennbar in seiner Schilderung akustische Erlebnisse; ebenso kam bei zwei anderen die für ihre spontanen Anschauungs-

[1]) In gleicher Weise konnten auch die anderen Stigmen des T-Typs durch Kalkbehandlung beseitigt oder abgeschwächt werden. W. Jaensch gewann so ein harmloses Mittel, gerade Anschauungsbilder vom Charakter der Zwangsvorstellungen zu beseitigen.


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:10 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

bilder charakteristische Sprunghaftigkeit auch in der Niederschrift deutlich zum Ausdruck.[1]) Mit dem Resultat der Analyse stimmte die Aussage der Schüler, daß sie niedergeschrieben hätten, was sie vor sich sahen, völlig überein.

Auch bei Versuchen in anderen Klassen ergaben sich ähnliche Resultate, wenngleich auf den höheren Stufen der Aufsatzunterricht offenbar schon eine stark nivellierende Wirkung ausübte und in den untersten Klassen eine gewisse stilistische Schwerfälligkeit der auch hier bei Eidetikern sichtbaren Tendenz, lebendig und anschaulich einheitliche Episoden zu schildern, starke Hemmungen bereitete. Wie sehr man berechtigt ist, die erwähnten Eigenschaften der freien schriftlichen Darstellung mit der eidetischen Anlage in Beziehung zu bringen, mag noch durch folgende Beobachtung unterstrichen werden. Der Deutschlehrer einer Klasse, dem ich von meinen Erfahrungen erzählt hatte, nannte mir auf Grund der ihm vorliegenden Klassenaufsätze einige Schüler, die „eigentlich Eidetiker sein müßten". In der Tat stellte sich bei einer nachher vorgenommenen Untersuchung heraus, daß diese Schüler Anschauungsbilder besaßen.

Daß nicht alle Eidetiker an ihren Aufsätzen, auch nicht an ihrem mündlichen Ausdruck erkannt werden können, wird verständlich, wenn man berücksichtigt, daß unter unserem Material die starren Formen des tetanoiden Anschauungsbildes und seine verschlossenen Träger keineswegs selten waren.

Im Zeichnen fiel die durchgängige Zeichenfreudigkeit der Eidetiker, ihre gute Raumverteilung und der enge Zusammenhang ihrer zeichnerischen Versuche mit den Gegenständen ihrer spontanen Anschauungsbilder auf. Dagegen war ein eindeutiger Zusammenhang zwischen dem Grade der eidetischen Anlage und der künstlerischen Gesamtleistung nicht aufweisbar. Welche Schwierigkeiten dem Eidetiker bei dem Versuch, seine Anschauungsbilder unmittelbar zeichnerisch zu fixieren, erwachsen können, habe ich a. a. O. (s. Fußnote S. 40) zu zeigen versucht.

Ebenso ließen sich auch in den übrigen Unterrichtsfächern sehr häufig Beziehungen zwischen Arbeitsweise und Leistung einerseits und den Besonderheiten des Anschauungsbild-Gedächtnisses andererseits nachweisen. Desgleichen bot die Analyse der eidetischen Anlage in vielen Fällen die Möglichkeit, besondere Verhaltungsweisen der Schüler im Unterricht (besonders lebhafte Beteiligung, Träumen, Sprunghaftigkeit, Unstetigkeit usw.) befriedigend zu erklären. Aber auch manche pädagogischen Maßnahmen erfahren durch die besondere Art, in der der Eidetiker auf sie zu reagieren pflegt, eine neue Beleuchtung.

Besonders wertvoll war die Analyse der Anschauungsbilder für die Diagnose leicht psychopathischer Konstitutionen. Gerade hier zeigte sich das Anschauungsbild als ein Indikator von hohem Rang, der auch leicht psychopathische Formen schon in ihren Anfängen mit hoher Sicherheit zu bestimmen gestattet.

Die vorstehenden Ausführungen wollen und können nur ein Totalbild vermitteln. Genaueres ist den zitierten Publikationen zu entnehmen. Vielleicht darf aber auch schon auf der Grundlage des hier Angedeuteten gesagt werden,

[1]) Verfasser hat in einer Untersuchung „Eidetiker unter deutschen Dichtern" (Zeitschr. f. Psychol., Bd. 85) den Zusammenhang zwischen der eidetischen Anlage einiger Dichter und der Art sowie den Resultaten ihres Schaffens aufzuzeigen versucht.



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:10 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 / Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

daß die subjektiven optischen Anschauungsbilder, die sich überdies als eine geeignete Grundlage für die Untersuchung wichtiger Probleme der Wahrnehmungs- und Denkpsychologie erwiesen haben (vgl. im besonderen die S. 40 zitierten Veröffentlichungen von E. R. Jaensch), sowohl für die allgemeine wie für die Jugendpsychologie und die auf beiden aufbauenden Wissenschaften eine nicht zu unterschätzende Bedeutung besitzen.

Wesen und Ursachen der Homosexualität.[1])

Von Emil Kraepelin.

Die urwüchsigen Wächter unseres Daseins sind die Triebe, die unser Handeln ohne Überlegung in bestimmte Richtungen drängen, unter Umständen selbst gegen unseren Willen. Ihre Macht verdanken sie ihrer Lebenswichtigkeit; sie sind auf das engste verknüpft mit den Aufgaben der Selbsterhaltung und der Arterhaltung. Die erstere Gruppe von Trieben, der Nahrungstrieb, das Schlafbedürfnis, der Betätigungstrieb, die der Abwehr, der Flucht, dem Angriffe dienenden Triebe, sind vom Beginn des Lebens an wirksam, während der Fortpflanzungstrieb erst bei einer gewissen Reifung der Persönlichkeit zur Entwicklung gelangt. Sein Hervortreten erfolgt beim Menschen verhältnismäßig spät, wenn es auch durch Rasse, Klima und persönliche Veranlagung verschoben werden kann. Beim Tiere vollzieht sich die geschlechtliche Entwicklung sehr viel früher. Ähnliches beobachten wir bei gewissen Formen der Idiotie, anscheinend im Zusammenhange mit Störungen der Drüsentätigkeit, andererseits bei Entarteten mit unzulänglicher oder verspäteter Reifung der seelischen Persönlichkeit.

Aus dem Zustande der Geschlechtslosigkeit heraus machen sich zu Beginn der Entwicklungsjahre zunächst unklare Triebregungen ohne erkennbares Ziel geltend, die sich in Gefühlen unbefriedigter Sehnsucht und suchenden Anschlußbedürfnisses äußern. Von den beiden Hauptrichtungen des Fortpflanzungstriebes, dem Begattungs- und dem Brutpflegetrieb, meldet sich zunächst der erstere, der beim Manne dauernd im Vordergrunde bleibt, während er bei der Frau in der Regel durch den letzteren überwogen wird. Naturgemäß erreicht der Begattungstrieb längere Zeit hindurch sein Ziel nicht, nicht nur wegen der Unbestimmtheit seiner Richtung, sondern namentlich wegen der Hindernisse, die Erziehung, Sitte und Absperrung der Geschlechter voneinander seiner Betätigung entgegensetzen. Die Folge davon sind, vor allem beim Manne, nächtliche Ergüsse, weiterhin aber häufig genug die Selbstbefriedigung, die durch Verführung erfahrener Kameraden besonders gefördert wird.

An diesem Punkte beginnt die Gefahr. Bei frühem Erwachen und großer Lebhaftigkeit des Begattungstriebes, wie sie durch persönliche Veranlagung, aber auch durch Lebenseinflüsse, Bücher, Bilder, Schauspiele, Gefährten, begünstigt werden kann, wird die Neigung zur Selbstbefriedigung sehr stark und hartnäckig werden können, besonders auch wegen der Leichtigkeit, mit der sie jederzeit ihr Ziel zu erreichen vermag. Dadurch aber wird nicht nur

[1]) Nach einem für Lehrer und Schulärzte gehaltenen Vortrage.


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:10 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

das natürliche Ziel des Begattungstriebes, die geschlechtliche Vereinigung, mehr und mehr in den Hintergrund gedrängt, sondern das geschlechtliche Begehren richtet sich allmählich ganz auf das eigene statt auf das andere Geschlecht. Allerdings pflegt diese Entgleisung bei sonst gesund veranlagten Kindern durch die Macht des immer entschiedener hervortretenden natürlichen Triebes rasch überwunden zu werden; die Selbstbefriedigung bleibt ein verhältnismäßig harmloses Zwischenspiel, ähnlich wie in sonstigen Lebenslagen, wo sie als Ersatz der natürlichen Befriedigung auftaucht, auf Schiffen, in Gefängnissen. Wo aber die Zielsicherheit des Triebes ungenügend ist, wie bei Entarteten, oder übermäßige geschlechtliche Begehrlichkeit schon früh die Gewohnheit der Selbstbefriedigung fest einwurzeln läßt, besteht die Gefahr eines dauernden Abirrens, das sich unter Umständen auch neben normaler geschlechtlicher Betätigung durch Jahrzehnte hindurch erhalten kann.

Das Auftreten geschlechtlicher Regungen ist von lebhaften Stimmungsschwankungen, Schwärmerei und starker Überschätzung der begehrten Personen begleitet; es handelt sich hier gewissermaßen um einen Kunstgriff der Natur, der die Annäherung der Geschlechter begünstigt. Nunmehr entwickeln sich sinnlich gefärbte Freundschaften, zunächst natürlich oft zu dem ohne weiteres zugänglichen gleichen Geschlecht, die unter Umständen auch zu gegenseitiger geschlechtlicher Befriedigung führen. Damit verknüpft sich in der ersten Zeit vielfach eine bis zur Abneigung gehende Scheu vor dem anderen, unverständlich und fremdartig erscheinenden, zudem durch die Sitte abgesperrten Geschlechte. Sehr bald aber greift die Schwärmerei auch auf dieses über und drängt nunmehr die sinnliche Zuneigung zum eigenen Geschlechte rasch in den Hintergrund. Immerhin kann es in diesem Alter vorübergehend zu einer Art von Doppelgeschlechtlichkeit kommen, indem gefühlsselige Anlehnung an das eigene wie an das andere Geschlecht gesucht wird.

Die volle Entfaltung des gesunden Triebes hängt beim Manne von der Fähigkeit zur Ausübung des Geschlechtsverkehrs ab. Diese wird gefährdet einmal durch große Schüchternheit und Ängstlichkeit. Abgesehen von der Unsicherheit gegenüber dem völlig neuartigen Vorgange können dabei entwürdigende äußere Bedingungen, ferner die Furcht vor Ansteckung oder Schwängerung eine erhebliche Rolle spielen. Außerdem aber kann der Geschlechtsverkehr durch übergroße Erregbarkeit sowie durch Abstumpfung der natürlichen Regungen infolge von häufiger Selbstbefriedigung vereitelt werden. Ein derartiger Mißerfolg pflegt, besonders, wenn er sich wiederholt, was leicht eintritt, verhängnisvoll für die weitere Entwicklung zu werden. Das starke Unbehagen der Enttäuschung führt zu einer Verstärkung der vielleicht noch kaum überwundenen Abneigung gegen das Weib und zu einer entschiedenen Ablenkung des Geschlechtszieles auf das eigene Geschlecht, sei es in Form der Onanie, sei es in mannmännlichen Beziehungen. Entsprechend allgemeinen seelischen Erfahrungen wird das Gefühl der eigenen Unzulänglichkeit in absichtliches Verschmähen der unmöglich gewordenen natürlichen Befriedigung, ja schließlich in eine höhere Bewertung der an ihre Stelle getretenen Verirrung umgewandelt.

Eine sehr bedeutende Rolle spielt bei allen diesen Entgleisungen des Geschlechtstriebes die Verführung. Dafür spricht nicht nur die Tatsache, daß die mannmännliche Liebe im Altertum verbreitete Sitte war und auch heute noch in südlichen und östlichen Ländern ungleich häufiger ist als bei uns,



Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:11 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

sondern auch ihr massenhaftes Auftreten in Großstädten und ihr Anwachsen in den letzten Jahrzehnten. Es ist in zahllosen Einzelfällen möglich, den entscheidenden Einfluß entgleister Personen auf die Entwicklung und die Befestigung geschlechtlicher Verirrungen unzweifelhaft festzustellen. Zuzugeben ist allerdings, daß eine solche Verführung nur dort Erfolg hat, wo der Boden durch frühzeitige Onanie oder geschlechtliche Mißerfolge vorbereitet ist.

Gegenüber dieser Auffassung, die in der Homosexualität gewissermaßen das Steckenbleiben der seelischen Geschlechtsentwicklung auf einer Stufe unvollkommener Reifung erblickt, ist von jeher mit großem Nachdrucke die auch heute noch weit verbreitete Anschauung vertreten worden, daß jene Verirrung durch die besondere Veranlagung der Betroffenen von vorn herein schicksalsmäßig festgelegt sei. Es soll sich um eine weibliche Seele in einem unglücklicherweise männlich gebauten Körper, um eine Art Zwitterbildung, um Zwischenstufen zwischen männlicher und weiblicher Persönlichkeit handeln. Die Homosexuellen würden demnach eine besondere Abart, ein drittes Geschlecht, darstellen, das dieselben Rechte auf staatliche Anerkennung seiner Eigenart erheben darf wie die beiden anderen.

Zur Begründung dieser Ansicht wird zunächst auf das frühzeitige Hervortreten der Abirrung und ihre triebhafte Eindeutigkeit hingewiesen. Das vorzeitige Erwachen geschlechtlicher Regungen ist, wie früher ausgeführt, Zeichen einer Entwicklungsstörung und birgt an sich schon die Gefahr der Ablenkung von dem natürlichen Geschlechtsziel auf die Selbstbefriedigung und späterhin auf mannmännliche Beziehungen in sich. Von einer Eindeutigkeit kann aber insofern keine Rede sein, als wir bei diesen Entarteten häufig genug ein langes, selbst dauerndes Schwanken zwischen beiden Geschlechtern beobachten. Auch die vielfach stark betonte frühzeitige Abneigung gegen das andere Geschlecht beweist gar nichts für die ursprüngliche Festlegung der Homosexualität. Sie läßt sich einfach aus dem Fortbestehen der das Entwicklungsalter einleitenden, ablehnenden Haltung erklären, die weiterhin durch Scheu oder das Gefühl der eigenen Unfähigkeit verstärkt wird. Daß bei den Erzählungen über geschlechtliche Jugenderlebnisse zweifellos öfters auch nachträgliche Umdeutungen mitspielen, sei nur nebenbei erwähnt. Als besonders starker Beweis für die schicksalsmäßige Begründung der Homosexualität pflegt immer der Umstand angeführt zu werden, daß bei ihr die seelischen Neigungen wie die gesamte Lebensführung sich dem anderen Geschlechte annähern, ja, daß auch die Körperbildung solche Übergänge zeigen kann. Dagegen ist zunächst zu bemerken, daß sich dem eigenen Geschlechte nicht entsprechende Liebhabereien und Gewohnheiten sehr wohl mit gesundem geschlechtlichem Empfinden verbinden können, daß sie aber andererseits naturgemäß die Folge einer Verirrung bilden werden, die sich bewußt oder unwillkürlich der neuen Rolle anzupassen bestrebt ist. Die Feststellung körperlicher Angleichungen an das andere Geschlecht aber ist in hohem Grade willkürlich, und es ist bisher nicht der geringste Beweis dafür erbracht, daß die beobachteten Abweichungen in irgendeiner gesetzmäßigen Beziehung zu den Entgleisungen des Geschlechtstriebes stehen. Immerhin wird man zugeben können, daß auffallendere Abweichungen des Körperbaues im Sinne des anderen Geschlechtes dem Hinübergleiten in die Homosexualität einen gewissen Vorschub leisten können.


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:11 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Von durchschlagender Bedeutung für die Zwitternatur der Homosexuellen schienen aber endlich die Versuche Steinachs zu sein, dem es anscheinend gelang, durch Einpflanzung von Geschlechtsdrüsen bei Tieren deren Verhalten im Sinne der übertragenen Drüse weitgehend zu beeinflussen. Abgesehen davon, daß diese Versuche noch dringend weiterer Nachprüfung bedürfen, lassen sich die Erfahrungen an Tieren mit überwucherndem Geschlechtsleben durchaus nicht ohne weiteres auf Menschen übertragen. Die spärlichen Berichte über den Erfolg ähnlicher Eingriffe am Menschen aber sind deswegen ganz und gar nicht beweiskräftig, weil die Homosexualität, wie die Behandlungsversuche mit der Hypnose lehren, suggestiven Beeinflussungen recht zugänglich ist. Es muß aber auch betont werden, daß die Anschauung, die Grundlage der Homosexualität sei eine Zwitterbildung der Geschlechtsdrüsen, aus allgemeinen Gründen schlechterdings unannehmbar ist. Schon die zwittrige Verbildung der äußeren Geschlechtsteile ist so ungemein selten, daß eine irgendwie häufigere Mißbildung der Geschlechtsdrüsen selbst, auf denen die gesamte Erhaltung der Art beruht, durchaus undenkbar erscheint. Besonders muß aber auch noch auf die Erfahrung hingewiesen werden, daß bei der seltenen wirklichen Zwitterbildung die Art der Geschlechtsdrüsen das geschlechtliche Verhalten ihrer Träger keineswegs eindeutig zu bestimmen pflegt. Erziehung und Gewohnheit scheinen jedenfalls eine weit größere Rolle zu spielen, so daß unter Umständen erst die Untersuchung nach dem Tode das wirkliche Geschlecht sicher festzustellen vermag.

Ein helles Licht auf die Entstehungsbedingungen der Homosexualität wirft aber ihr vielfacher Zusammenhang mit den übrigen geschlechtlichen Verirrungen. Onanie, Exhibitionismus, Sadismus und Masochismus, Fetischismus verbinden sich untereinander und mit der Homosexualität so häufig, daß sie nur als verschiedenartige Gestaltungen derselben Grundstörung, eben des Abgleitens der Triebrichtung aus der natürlichen Bahn, begriffen werden können. Außer den besprochenen allgemeinen und persönlichen Vorbedingungen sehen wir bei diesem Vorgange ganz gewöhnlich bestimmte Lebenserfahrungen eine entscheidende Rolle spielen. Am deutlichsten tritt das beim Fetischismus hervor, dessen mitunter ganz abenteuerliche Gestaltungen ihre Form gewöhnlich unmittelbar durch solche Erlebnisse erhalten. Da es sich dabei oft um an sich ganz belanglose Vorgänge und Eindrücke handelt, werden wir den letzten Grund der Verirrung in der ungenügenden Zielsicherheit des frühzeitig erwachenden und darum zunächst unsicheren Geschlechtstriebes zu sehen haben, die modelnden und ablenkenden Einflüssen unerwünschte Angriffspunkte bietet. Bei der Entstehung der Homosexualität ist es ganz besonders die längere Zeit hindurch getriebene Selbstbefriedigung, die das geschlechtliche Begehren ganz auf das eigene Geschlecht einstellt und damit die natürlichen Regungen mehr und mehr in den Hintergrund drängt.

Aus dieser Feststellung muß vor allem die wichtige Tatsache abgeleitet werden, daß die Homosexualität gezüchtet werden kann, was ohnedies durch ihre ganz verschiedene Verbreitung zu verschiedenen Zeiten, in verschiedenen Gegenden, Volksschichten und Berufen völlig sichergestellt wird. In diesem Umstande liegt die ungeheure Gefahr für die unreife Jugend, zugleich aber auch die Aussicht, durch tatkräftige Bekämpfung der Verführung Erfolge zu erzielen. Wir dürfen uns darüber nicht täuschen, daß in den letzten Jahrzehnten, namentlich aber seit Kriegsende, die Wühl-



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:11 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

und Werbearbeit der Homosexuellen eine außerordentliche Zunahme erfahren hat. Die Versendung von einschlägigen Bildern und Flugschriften, ja von einer eigenen Zeitschrift, für die Erlaubnis zum Straßenverkauf angestrebt wird, die Vermittlung gegenseitiger Beziehungen durch verblümte Anzeigen, die „Aufklärung" weiter Kreise durch Vorträge und Films hat einen ungeahnten Umfang angenommen. Auch Bestrebungen von wissenschaftlichem Anstrich, umfangreiche Bücher und Zeitschriften, die Gründung des „wissenschaftlich-humanitären Komites", neuerdings die Gründung einer „Akademie für Sexualwissenschaft", haben vielfach dazu dienen müssen, die Forderungen der Homosexuellen nach staatlicher Anerkennung zu unterstützen. Dazu kommt das ebenso leichtfertige wie wirksame Verfahren, auf Grund ganz unzulänglicher Anhaltspunkte alle möglichen hervorragenden geschichtlichen Persönlichkeiten ohne weiteres zu Vertretern der gleichgeschlechtlichen Liebe zu stempeln, endlich die aus der Geschlechtsüberschätzung hervorgehende Neigung der Homosexuellen, sich und ihresgleichen zu verhimmeln und als die Blüte des Menschengeschlechts hinzustellen. Diese umfangreiche und vielseitige Wühlarbeit ist nicht ohne erschreckende Erfolge geblieben. Während der erste in der Deutschen wissenschaftlichen Literatur 1860 von Casper veröffentlichte Fall wegen seiner Fremdartigkeit noch großes Aufsehen erregte, pflegen heute schon Schüler und Schülerinnen mit den verschiedenen Formen geschlechtlicher Verirrungen unangenehm vertraut zu sein. Die Zahl der jedermann zugänglichen Schriften über diese Fragen ist ins ungemessene angeschwollen, und in den Großstädten wimmelt es geradezu von gewohnheits- und gewerbsmäßigen Vertretern der gleichgeschlechtlichen Liebe.

Die Gefahren dieser ungesunden Entwicklung bedrohen vor allem unser kostbarstes Volksgut, unsere Jugend! Gerade sie ist es, die, wie beim natürlichen Liebesspiel, so auch bei der gleichgeschlechtlichen Liebe in erster Linie begehrenswert erscheint und darum den schwersten Verführungen ausgesetzt ist. Das ist um so bedenklicher, als bei ihr das Triebleben noch unentwickelt und schwankend ist und somit ablenkenden Einflüssen am wenigsten Widerstand entgegenzusetzen vermag. Die frühreifen, geistig regsamen, schwärmerisch und künstlerisch veranlagten Kinder sind besonders bevorzugt und gefährdet. Ihnen kann die Begegnung mit einem Verführer zum schwersten Verhängnis werden und ihr ganzes Lebensglück vernichten. Wenn auch für ein Mädchen die Homosexualität verhältnismäßig wenig ins Gewicht fällt, so wird der verführte Knabe nicht nur mit großer Wahrscheinlichkeit unfähig zur Erzeugung von Nachkommenschaft, sondern er schwebt auch dauernd in der Gefahr, strafrechtlich zur Verantwortung gezogen zu werden. Außerdem wird er fast notwendig selbst zum Ansteckungsherd, von dem aus sich das Übel weiter verbreitet.

Diese Überlegungen machen es klar, daß jeder Einsichtige verpflichtet ist, den Kampf gegen die Ausbreitung der Homosexualität mit allen Mitteln zu führen, daß aber vor allem diejenigen Stände, denen die Fürsorge für das heranwachsende Geschlecht anvertraut ist, die Lehrer und die Ärzte, in diesem Kampfe vorangehen müssen. Man kann dabei sehr wohl den Standpunkt einnehmen, daß der jetzt bestehende § 176 des Strafgesetzbuches abänderungsbedürftig sei. Daß er nahezu unwirksam ist, hat die Erfahrung gelehrt, und überdies berührt es das öffentliche Wohl wenig,


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:11 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

wenn erwachsene Menschen sich in einer ihren persönlichen Neigungen entsprechenden, wenn auch noch so ekelhaften Form geschlechtlich befriedigen, soweit dadurch kein öffentliches Ärgernis gegeben wird. Um so entschiedener aber müssen wir den Schutz unserer Jugend und in engstem Zusammenhange damit die rücksichtslose Unterdrückung jeder öffentlichen Anreizung und Anpreisung, sowie jeder persönlichen Verführung Minderjähriger zur gleichgeschlechtlichen Liebe fordern. In zielbewußter Kleinarbeit gilt es ferner, alle die Kanäle abzugraben, durch die das Gift jetzt schon der Jugend zugeleitet wird, und in ihr selbst die Kräfte zu wecken, die sie gegen seine Einwirkungen schützen. Der erste Schritt auf diesem Wege ist die klare Erkenntnis vom Wesen und den Entstehungsbedingungen des Feindes, den es zu bekämpfen gilt. Aus ihr ergeben sich von selbst die Waffen, die uns gegen ihn zu Gebote stehen, und die Art, wie wir sie anzuwenden haben.

Der Aufbau des Hochschulstudiums der Pädagogik.

Von Aloys Fischer.

In den Untersuchungen über das Pädagogikstudium an den Hochschulen[1]) versuchte ich, die Grundlagen und Folgerungen der noch immer gegensätzlichen Auffassungen der Erziehungswissenschaft und der Stellung zur Frage ihrer Akademisierung klarzulegen und zum Ausgleich zu bringen. Überblicke ich den Gang dieser Überlegungen, so bahnt sich die Möglichkeit an, zu einer Art Lehrplan für das Pädagogikstudium zu gelangen, der solche Einrichtungen, die für die Pflege der Erziehungswissenschaft als reiner Theorie dienlich sind, und andere, die vor allem auf ihre Nutzbarmachung für den gesellschaftlichen Zweck der Ausbildung von Berufserziehern absehen, in innere Verbindung zu setzen, vergleichbar etwa der in naturwissenschaftliche und klinische Studien zerfallenden theoretischen, und der das Praktikum am Krankenbett und eine geschlossene, geleitete und überwachte Probezeit umfassenden praktischen Ausbildung der Ärzte.

Ein solches Fazit unserer Überlegung dürfte m. E. auch einem in den Kreisen der Studierenden und Lehrer gespürten Bedürfnis entgegenkommen.[2]) Die Zahl der Personen, die ihr hauptwissenschaftliches Studium der Pädagogik widmen, nimmt zu und wird, einerlei wie die schließliche Regelung der Lehrerbildung auch ausfallen mag, noch weiter wachsen. Die Studierenden der Pädagogik sind heute nach dem Gang ihrer Vorbildung und nach den Endzwecken ihres Studiums noch verschiedener als andere Studentengruppen; deshalb steht der Einzelne der Frage, wie er seine Hochschulbildung anfangen und einrichten soll, oft verlegener und ratloser gegenüber als der Kommilitone, der etwa Rechtswissenschaft oder Philologie gewählt hat. Die Hochschulen die den Aufgaben des Studiums und Unterrichts der Pädagogik erst seit kurzem allgemein näher treten und für sie noch recht ungleich mit den entsprechenden dinglichen und persönlichen Hilfsmitteln ausgestattet sind, konnten

[1]) Diese Zeitschrift, 1921, S. 273.

[2]) Zum Beweis für dies Bedürfnis verweise ich auf den von Otto Karstädt herausgegebenen „Wegweiser für das Hochschulstudium des Lehrers" in 2 Teilen, Osterwieck a. Harz (Zickfeldt), der Übersichten über die geltenden neueren Bestimmungen und praktische Ratschläge enthält.



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:11 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

selbst noch keine Tradition ausbilden, die die Führung des Anfängers übernehmen könnte.

Im Hinblick auf die Lage sowohl der Pädagogik wie ihrer Interessenten scheint mir ein Generalstudienplan weder möglich zu sein noch den Bedürfnissen zu entsprechen. Deshalb gehen die folgenden Überlegungen von den auch noch in der nächsten Zeit wahrscheinlichen Hauptgruppen der Studierenden dieses Faches aus und stellen die für die pädagogische Bildung wünschenswerten Studien hinein in den Zusammenhang ganzer Berufsbildungsgänge, die wenigstens in ihrem praktischen Ergebnis noch verschieden sind.

Wer Pädagogik als Wissenschaft studieren will, mit der Absicht, später selbst als pädagogischer Forscher zu arbeiten, für den muß ich verlangen, daß er zunächst einmal die pädagogische Praxis so ausgedehnt und tief als möglich kennen lernt. Das kann geschehen z. B. dadurch, daß er selbst einige Zeit lehrt und erzieht, womöglich auf allen Stufen des Bildungsprozesses. Die Geschichte der pädagogischen Wissenschaft zeigt, daß aus solch intensiver und aktiver Berührung mit der Praxis vielfach die fruchtbarsten Erkenntnisse hervorgewachsen sind. Ich sage, die Berührung mit der Praxis der Erziehung kann durch eigene Erziehungs- und Lehrtätigkeit gesucht werden, sie muß aber nicht in jedem Fall auf diesem Wege erstehen. Es ist unter Umständen noch ergiebiger, durch Reisen, Studienaufenthalte, Hospitieren, Einblick in die Schulverwaltung und andere Mittel sich eine in vieler Hinsicht umfassendere und nicht notwendig oberflächlichere Anschauung von der Erziehungswirklichkeit zu verschaffen.

Wer selbst praktische Erziehungsarbeit leistet, steht unter dem Druck einer Verantwortung, der unter Umständen die erkennende Geisteshaltung ausschließt; er wird Erfolge sehen, nicht Einsichten gewinnen wollen. Eine fortlaufend selbstkritische Einstellung, eine beständig rückschauende Überprüfung seiner Maßnahmen, wie sie für Gewinnung von Erkenntnissen erfordert wird, gefährdet die Zuversicht, jedenfalls die Naivität der Wirkung. Und wenn der Einzelne als Praktiker auch noch so beweglich und erfinderisch ist, er wird über einen gewissen Kreis von Möglichkeiten nicht hinauskommen; es fehlt ihm eine zu vergleichender Erkenntnis wünschenswerte Mannigfaltigkeit der Verfahren, Methoden, Personen. Pädagogisches Wirken setzt als psychologische Bedingung im Erzieher Glauben an sich selbst voraus; als Einstellung des wissenschaftlichen Menschen ist dieser Glaube gefährlich, gebiert er leicht die Voreingenommenheit für die eigenen Erfahrungen und Theorien, Enge des Blickes und vorschnelle Erstarrung. Wer mit wissenschaftlicher Absicht die Praxis anderer betrachtet, wird leichter hinter die Relativität aller methodischen Standpunkte kommen, als wenn er selbst sich, teils aus Not und teils aus Gewöhnung, auf eine eigene Art praktischer Arbeit festlegte. Man kann natürlich geltend machen, daß eigenes pädagogisches Tun unter Umständen die Innenseite der erzieherischen Tatsachen und Zusammenhänge näherbringt, während eine „bloße" Anschauung der pädagogischen Praxis anderer leicht an den Äußerlichkeiten haften bleibt; es läßt sich nicht bestreiten, daß die eigene Praxis nicht nur Nachteile, sondern auch bedeutsame Vorzüge hat für den, der erkennen will, was lebendige Erziehung ist, wie umgekehrt die Beobachtung und das Studium der pädagogischen Vorgänge durch Reisen, Besichtigungen und Kontrollen, durch Vergleich und Ausfragung nicht nur Vorzüge, sondern auch Nachteile einschließt. Wenn ich


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:11 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

recht sehe, ist gerade für einen Theoretiker die größere Mannigfaltigkeit der Tatsachen, Einrichtungen, Personen, Methoden, Hilfsmittel usw. ein Vorzug; er verbreitert dadurch die Basis für seine Begriffsbildungen; und diese Fülle — allerdings mehr mittelbarer — Erfahrungen gewinnt man leichter durch die pädagogische Studienreise als durch versuchsweise Praxis. Die letztere müßte einen Mann zweifellos an vielerlei Schulen und Anstalten führen, ihn mit den beiden Geschlechtern, den Verschiedenheiten der Begabungen und der Berufsinteressen in Berührung bringen, um ähnlich ergiebig zu sein. Am besten wird ein Mann fahren, wenn er auf beiden Wegen die Berührung mit der Praxis sucht und gewinnt, in zeitweise eigener Erziehungsübung und zeitweise planmäßiger Beobachtung. Bedenken wir aber die allgemeinen Verhältnisse eines Studenten und jungen Gelehrten, so werden wir sagen müssen, daß er für seine doch theoretischen Endabsichten mehr gewinnt, wenn er, ohne selbst zu lehren und zu erziehen, möglichst viele Studiengelegenheiten zur Beobachtung der Praxis ausnutzt.

Wenn ich von meinem eigenen Werdegang exemplifizieren darf, so stelle ich fest, daß ich viele Zeit meines Lebens dazu verwandt habe, mir Kindergärten, Internate, Schulen aller Art, Versuchsgründungen anzusehen, mit den in ihnen wirkenden Persönlichkeiten Fühlung zu gewinnen, ihre Lehrpläne, Methoden, Hilfsmittel zu studieren, ihre Erfolge und Schwierigkeiten auf mich wirken zu lassen. Immer wieder spüre ich den Impuls, mit der Wirklichkeit, dem pädagogischen Leben in der Mannigfaltigkeit seiner Erscheinungen in Berührung zu kommen, und die kleinen und großen Schranken, die hier dem außerhalb der Praxis stehenden doch gezogen sind, empfinde ich als beträchtliche Erschwerung gerade der theoretischen Arbeit. Eben diese Wirklichkeit des pädagogischen Lebens soll ja die Theorie durchleuchten — wie kann sie das ohne die Möglichkeit umfassenden Blickes auf sie? Freilich hat das Studium der Praxis beim Theoretiker eine andere Zielung: er will nicht selbst praktizieren, also auch nicht die Praktiken lernen, sondern er will erkennen und verstehen. Für jeden, der Pädagogik als Wissenschaft treibt, muß deshalb als Verpflichtung die lebendige dauernde Fühlung mit den Wirklichkeiten des Erziehungs- und Schullebens ausgesprochen werden, für jeden, der Pädagogik mit späterer wissenschaftlicher Endabsicht studieren will, muß durch die ausbildenden Hochschulen entsprechende Gelegenheit zur Anschauung der Erziehungswirklichkeit geschaffen werden.

Da die Hochschulen sich in der Regel an Orten mit zahlreichen öffentlichen und privaten Erziehungs- und Unterrichtsanstalten befinden, dürfte es nicht schwer fallen, der Vertretung der Pädagogik das Recht zu gewähren, diese Anstalten und Schulen nach festem Plan und mit Zustimmung der Kollegien bezw. der praktisch an ihnen wirkenden Lehrer und Erzieher zu Führungen, Vorweisungen, kurz: zu einem Anschauungsunterricht in Pädagogik heranzuziehen. In manchen Fällen hat sich der Vertreter der Pädagogik durch persönliche Beziehungen vor allem zu privaten Anstalten helfen können, in anderen wurden wenigstens Besichtigungen der Gebäude, Lehrmittelsammlungen und anderen toten Inventars gestattet. Wenn in der Gegenwart die Forderung der Öffentlichkeit des Unterrichts so betont wird, so sollten wenigstens diejenigen davon Nutzen haben, die selbst wieder Sachverständige und Fachleute der Erziehung werden wollen oder als Forscher zum Ausbau der Einrichtungen beizutragen in die Lage kommen werden. Nach meinem Dafürhalten wäre



Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:11 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

es der kürzeste Weg, wenn die staatlichen Unterrichtsverwaltungen der akademischen Vertretung der wissenschaftlichen Pädagogik die Ermächtigung geben, mit einer Anzahl von öffentlichen Erziehungs- und Schulanstalten eine von allen beteiligten Direktoren und Lehrern gebilligte Vereinbarung zu treffen, in welcher Weise eine derartige Verwertung für die Zwecke des Studiums erfolgen kann. Die Modalitäten werden nicht immer und überall die nämlichen sein können, aber ich bin überzeugt, daß bei gutem Willen immer eine Form zu finden ist, in der die Arbeit der Anstalten nicht gestört, die Erzieher und Lehrer sich nicht „beaufsichtigt" oder geschulmeistert fühlen, sondern umgekehrt als Erläuternde und Rechtfertigende aktiv an diesem Demonstrationsunterricht mitwirken und die Studierenden vor dem Wahn bewahrt bleiben, sie könnten das Gesehene und Gehörte entweder sofort auch machen oder gar besser machen. Gewiß erfordert dieser Anschauungsunterricht von seinem Leiter eine eigene Technik der Vorbereitung, Führung, Anleitung zu arbeitsteiliger Beobachtung und Nachbesprechung, aber wie der in pädagogischer Endabsicht betriebene Psychologieunterricht eigene Wege ging und geht,[1]) so wird auch der pädagogische Unterricht neue Bahnen einschlagen müssen und hat es teilweise schon getan. Für einen Besichtigungsgang z. B. können kleine Gruppen gebildet werden, von denen jede außer dem möglichst unbeeinflußt zu lassenden Gesamteindruck Material zu einer bestimmt gestellten Beobachtungsaufgabe etwa die Lüftungsanlagen, die Raumgliederung und die Ausstattung der Wände, die Manieren der Zöglinge in allen Richtungen zu sammeln hat. Für die Teilnahme an einer Unterrichtslektion lassen sich entsprechende Einzelbeobachtungsaufgaben für kleine Gruppen formulieren. Ich glaube von weiterer Verdeutlichung absehen zu können, ich möchte unter keinen Umständen den Anschein erwecken, als solle und könne auf diesem Neuland schon nach besten Rezepten verfahren werden. Zudem hängen ja wohl die Beobachtungsaufgaben von dem Endzweck ab, den die Leitung verfolgt, und deshalb können sie bei denselben pädagogischen Veranstaltungen beträchtlich wechseln. Für den, der mit theoretischer Absicht an solchem Anschauungsunterricht teilnimmt, ist das Ergebnis unter allen Umständen ein Schatz selbstgewonnener Beobachtungen der pädagogischen Wirklichkeit, Einsicht in die Unerschöpflichkeit wie jeder, so auch der pädagogischen Realität, Versicherung gegen die Leere bloß konstruktiver Begriffe und die Zufälligkeit des Materials, Übung für den zergliedernden und kritischen Geist.

In steter Verbindung mit der originalen Anschauung des pädagogischen Lebens geschieht dann die Einführung in die Geschichte dieses Lebens, d. h. die wissenschaftliche Beschäftigung mit den Erziehungszuständen wie mit den Erziehungsgedanken der Menschheit. Man kann eine so umfassend intendierte Geschichte der Pädagogik erfolgreich freilich nur auf der Basis eines historischen Verständnisses der menschlichen Geistesentwicklung überhaupt treiben, d. h. auf der Basis von Kulturgeschichte, Gesellschaftswissenschaft und Geschichte der Philosophie. Vermittelt der vorhergeschilderte pädagogische Anschauungsunterricht die Berührung mit der Erziehungswirklichkeit der Gegenwart und des eigenen Kulturkreises, so erweitert die Ge-

[1]) Vgl. dazu meine Ausführungen „Zur Theorie und Technik des psychologischen Demonstrationsversuchs". (Die Lehrerfortbildung, 2. Jahrg. 1917, S. 3—12 u. 64f.).



Digitized by Google

Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:11 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

schichte der pädagogischen Ideen und Zustände den Blickkreis räumlich und zeitlich in weitere Fernen. Selbstverständlich ist die Geschichte der Erziehung und Erziehungswissenschaft noch in der Entwicklung begriffen, kein Theoretiker der Pädagogik kann ungestraft auf die Ärmelfühlung mit den Arbeiten der historischen Pädagogik verzichten, ja bis zu einem gewissen Grad wird er — trotz der sonst empfehlenswerten Arbeitsteilung — auch selbst forschend sich mit zu betätigen haben. Jedenfalls aber ist die historische Orientierung in der Vorbereitung nicht zu entbehren, selbst wenn der gelehrte Pädagogiker später nur als pädagogischer Psychologe oder als Didaktiker oder als Organisator schöpferisch arbeiten will. Nun teilt die Geschichte der Erziehung mit den anderen Teilgebieten der Kultur- und Gesellschaftsgeschichte das Schicksal, nicht für sich allein getrieben werden zu können; die Abhängigkeit der Bildungsideale und Erziehungszustände vom Stand der Wissenschaft, von der Gliederung der Gesellschaft, von den sittlichen Zuständen, von Wirtschaft, Kunst und Technik einer Zeit ist eine unlösliche und vielverzweigte, so daß volles Verständnis einer Erscheinung der Erziehungsgeschichte nur auf den Grundlagen umfassender kulturgeschichtlicher und kulturphilosophischer Bildung möglich ist. Für den Studenten, der sich auf die Mitarbeit an der pädagogischen Forschung vorbereiten will, bedeutet das, daß er mindestens mit der allgemeinen Geschichte der Geistesströmungen, wie sie heute das historische Studium der Philosophie und der Kulturgeschichte schulmäßig vermitteln wollen, sich bekannt macht. Deshalb muß ich an dieser Stelle aussprechen, daß auch die heute wachsende Tendenz auf eine von der Philosophie emanzipierte, selbständige pädagogische Wissenschaft keinem ihrer Anwärter erspart, sich philosophisch zu bilden, sowenig jeder Vertreter der Pädagogik verpflichtet werden kann, selbst zu philosophieren oder auch nur die philosophischen Disziplinen lehrend zu vertreten. In dem noch nicht abgeschlossenen Vorgang der Verselbständigung von immer mehr Sonderwissenschaften aus dem Schoße der Philosophie ist gewiß mit Recht die Pädagogik jetzt der Soziologie und der Psychologie gefolgt; jedes dieser Gebiete ist heute umfassend, entwickelt und bedeutend genug, daß es mehr als ausreichender Inhalt einer akademischen venia und Vertretung sein kann. Trotzdem wäre es ein verhängnisvoller Irrtum, wenn der pädagogische Forscher meinte, auf allgemein geschichtliche und philosophische Bildung verzichten zu können.[1])

Die praktische und die geschichtliche Einführung in den Gegenstand der Pädagogik werden gewöhnlich als propädeutisch betrachtet für das Studium der pädagogischen Systematik. Auch im gegenwärtigen Zeitpunkt wird die Beschäftigung mit den systematischen Fragen ein Hauptbestandstück aller akademischen Studienpläne für Pädagogik bleiben. Aber man darf dabei folgendes nicht außer acht lassen:

Was man gemeiniglich „System der Pädagogik“ nennt, ist heute in der Regel System des betreffenden Fachvertreters der Pädagogik; ein beherrschendes System fehlt, ein Stammgut gesicherter, in allmählichem Ausbau

[1]) In der jüngsten Vergangenheit hat Joh. Kretzschmar in seinem Buch: „Das Ende der philosophischen Pädagogik“ (Leipzig, Wunderlich) mit besonderem Nachdruck den Ruf: Los von der Philosophie! erhoben; aber ich stelle mit Befriedigung fest, daß selbst seine Kritik gewisser Entwicklungslinien der systematischen Pädagogik die Notwendigkeit philosophischer Studien für jeden Theoretiker der Erziehung und für jeden wissenschaftlich gebildeten Erzieher ausdrücklich unerschüttert läßt und in den Aufgaben einer Erziehungsphilosophie auch noch einen sachlichen Zusammenhang zwischen Pädagogik und Philosophie wahrt.



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:11 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

zu wahrender grundlegender Erkenntnisse ist wohl das Ziel der Forschung, insofern bleibt die Beschäftigung mit dem Systemgedanken als unentbehrlicher Bestandteil der pädagogischen Theorie zu betrachten. Das systematische Studium hat auf pädagogischem Gebiet keine andere Bedeutung und kein anderes Endziel als auf philosophischem: es darf nicht darauf hinauslaufen, Proselyten zu machen, Anhänger zu werben, die den wissenschaftlichen Nachwuchs auf irgendein System festlegen; er kann nur pädagogisch denken lehren wollen, wie die Lehre der Philosophie nur bezweckt, Philosophieren zu lehren. Auf beiden Gebieten mag die Zahl der Berufenen und Fähigen außerordentlich gering sein im Verhältnis zur Gesamtzahl der Studenten, auf beiden Gebieten mögen tatsächlich sehr viele ihr eigenes Bedürfnis schließlich mit übernommenen und angelernten Begriffen bestreiten. Die letzte Rechtsgrundlage für den akademischen Betrieb systematischer Studien bleibt doch: die Weckung des Willens zum eigenen System, oder bescheidener: die geschulte Fähigkeit, selbständig geistig zu bauen.

Von diesem Gesichtspunkt aus ist nicht nur das persönliche System des jeweiligen Vertreters der systematischen Pädagogik bzw. Philosophie einzuschätzen, sondern auch die Beschäftigung mit den großen Systembildungen der Vergangenheit. Man kann über sie historisch referieren, man kann sie aber auch in eindringendem Einzelstudium der Führer zur Erarbeitung eigener systematischer Grundbegriffe benutzen. Deshalb ist im heutigen Philosophieunterricht der Hochschulen die Beschäftigung mit Platon, Thomas, Descartes, Kant, Hegel usw. nicht nur im historisch-philosophischen Interesse üblich und möglich, sondern vor allem im kritisch-systematischen. Durchaus ähnlich ist die Lage des wissenschaftlichen Pädagogikunterrichtes. Auch sein Ziel ist, pädagogisches Forschen und Denken zu lehren, und einer seiner Wege ist die eindringende Vertiefung in die Systeme gsoßer Pädagogiker und Pädagogen, die Auseinandersetzung mit ihrer Art, Pädagogik zu treiben.

Der pädagogische Anschauungsunterricht, die historische Pädagogik und das systematische Streben bilden den dauernden Grundstock der Erziehung des Nachwuchses für die wissenschaftliche Pädagogik. Unter den Verhältnissen der Neuzeit sind die „Didaktik“ und die „Theorie der Bildungsorganisation“ als relativ selbständige Teilgebiete der Bildungstheorie zu bewerten und zu pflegen; ebenso wenig sind die Geschichte der Schulgesetzgebung und Schulpolitik und die „Einführung in die heutigen Schulverfassungen des Inlandes und Auslandes“ sind für die Theorie der Erziehung entbehrlich, so gewiß allerdings in erster Linie die Praktiker der Erziehung und Schulverwaltung an einer historischen und politischen Schulkunde interessiert sein mögen. Das Gebiet der Didaktik umfaßt nicht nur die logischen Voraussetzungen und Grundlagen — die Lehre vom Wissensinhalt als Voraussetzung der Lehre vom Wissenserwerb — nicht nur die allgemeine Methodenlehre des Unterrichts, sondern auch die logischen und psychologischen Grundlagen, die Hilfsmittel und Verfahrensweisen der speziellen Didaktiken der verschiedenen Disziplinen und Schulstufen, die Probleme der Lehr- und Stundenpläne, die Gesichtspunkte der Stoffauswahl und Aufgabengestaltung. Und ebenso sind die Fragen der Organisation des Bildungswesens nicht auf die historische und grundsätzliche Erörterung der Schultypen beschränkt, sondern umfassen alle Erziehungsanstalten (Waisenhäuser, Internate usw.) und alle Erziehungsformen.



Digitized by Google

Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:11 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Schon dieser Umriß rein pädagogischer Vorlesungen und Übungen zeigt eine beträchtlich weite Spannung und Mannigfaltigkeit. Soweit die pädagogische Theorie aber auch noch auf die anthropologisch-psychologische Seite des Erziehungsprozesses und Erziehungswesens zu erstrecken ist, obliegen ihr noch andere Aufgaben: vor allem die „pädagogische Psychologie", die sich nicht in reiner Kinderpsychologie und psychologischer Jugendkunde erschöpft, sondern selbständige Fragestellungen und Gesichtspunkte entwickelt und die Berufspsychologie des Erziehers mit einschließt. Zur Mitarbeit an diesen Fragen bedarf die Pädagogik auf der Grundlage eines Studiums der allgemeinen Psychologie und Anthropologie eines entsprechend eingerichteten pädagogisch-psychologischen Instituts. Für die Studierenden der Pädagogik bedeutet der psychologisch-anthropologische Teil seiner Ausbildung die Mitarbeit in Vorlesungen und Seminaren (Praktiken) für allgemeine Psychologie, pädagogische Psychologie, Anthropologie vor allem der Kinder und Jugendlichen, wenn er speziellere Absichten hat, auch der Psychopathologie der Kinder und Jugendlichen, jedenfalls auch ein Studium der pädagogischen Hygiene.

Soweit endlich die Theorie auch einen anregenden, kontrollierenden und kritisierenden Einfluß auf die Umgestaltung der Erziehungspraxis beanspruchen darf, braucht sie pädagogische Versuchsanstalten, mindestens das Recht zu pädagogischen Versuchen. Die Wissenschaft Pädagogik bedarf für ihre Zwecke keiner Übungsschulen, d. h. Lehrstätten zur Einübung der unterrichtlichen Technik, sondern Versuchsschulen. Die Bedenken der Hochschulen gegen Eingliederung bzw. Anschluß pädagogischer Versuchsanstalten werden im Lauf der Zeit ebenso verstummen, wie die einst erhobenen Bedenken gegen landwirtschaftliche, technische und sonstige Versuchsanstalten verstummt sind, oder in noch früherer Zeit gegen die Verbindung von Krankenhäusern mit dem Unterricht der Mediziner. Wie die Verbindung der pädagogischen Theorie mit Erziehungs- und Schulanstalten zum Zweck des planmäßigen, wissenschaftlich geleiteten pädagogischen Versuches in der Praxis erfolgen kann, lasse ich unerörtert; es sind verschiedene Wege denkbar, wenn auch nicht gleich ergiebig, und die Ausgestaltung wird durch die örtlichen Verhältnisse bestimmt sein müssen. Teilweise ist die vorher behandelte Fühlung des akademischen Unterrichtes mit den Anstalten zum Zweck der Vermittlung von pädagogischer Anschauung auch ein Wegweiser, wie der wissenschaftliche pädagogische Versuch zu organisieren wäre.

Verdichten wir unsere Überlegungen zu einem Studienplan [1]) für theoretische Pädagogik, etwa mit der Promotion als äußerem Abschluß und unter Angleichung an die Grundzüge der deutschen Promotionsordnungen, so dürfte

[1]) Während des Druckes dieser Ausführungen erhalte ich Kenntnis von einer Untersuchung Otto Brauns über die Pädagogik als Lehrfach der Universität und ihr Verhältnis zur Lehrerbildung in der „Schweizerischen Lehrerzeitung" (1921 Nr. 36). Die mannigfachen Berührungen mit seiner Begründung der akademischen Stellung der Pädagogik auf ihren reinen Wissenschaftswert, sowie mit der Charakterisierung und Anordnung der einschlägigen Vorlesungsgruppen sind mir als Bestätigung der hier entwickelten Gedankengänge willkommen, dürften für jeden von Wert und Interesse sein, der zu diesen Fragen Stellung nimmt. Es ist mir leider nicht mehr möglich, im Text auf das Einzelne einzugehen, auch auf die durch die Schweizer Verhältnisse mitbedingten Abweichungen. Ich verweise deshalb den Lehrer nachdrücklich auf Brauns Darlegungen selbst.



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:11 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

ein akademisches Triennium als Gesamtzeit kaum ausreichen. Zunächst müßten wohl die mit Pädagogik als Hauptfach zu verbindenden Nebenfächer nach den inneren Bedürfnissen der Pädagogik selbst bestimmt werden; in Betracht kommen — je nach den geltenden Promotionsordnungen — entweder Philosophie, oder Psychologie, oder Geschichte, unter Umständen Anthropologie; außerdem als ein weiteres Nebenfach eine Fachwissenschaft, die als Stoffgrundlage einer der bestehenden Schulen Wert hat mit Mindestanforderungen, wie sie für die Zulassung zum höheren Lehramt, die facultas docendi im betreffenden Fach, normiert sind.

Die Anschauung der pädagogischen Praxis und das Studium der Nebenfächer haben sich über die ganze Studienzeit zu verteilen; sie werden deshalb bei der Aufstellung für die einzelnen Studienhalbjahre nicht mehr ausdrücklich genannt. In dem folgenden Studienplan selbst deute ich nur die eigentlich pädagogischen Vorlesungen an.

Im ersten Semester hätten die grundlegenden Vorlesungen Platz zu finden:

1. Geschichte der Erziehung und Erziehungswissenschaft im Altertum und Mittelalter.

2. In Verbindung damit, Lektüre und Interpretation einschlägiger Quellenschriften in seminarischer Behandlung.

3. Geschichte der Philosophie im Umriß oder Einleitung in die Philosophie.

4. Allgemeine Psychologie und

5. in Verbindung damit: Psychologisches Praktikum zur Einführung in die Methodik der psychologischen Untersuchung.

Im zweiten Semester dürften sich die Fortsetzung und der Abschluß der einführenden Studien empfehlen:

1. Geschichte der pädagogischen Ideen und Zustände von der Renaissance bis zur Gegenwart.

2. In Verbindung damit: Lektüre und Besprechung eines Klassikers der Pädagogik der neuern Zeit (zur Auswahl: Comenius, Rousseau, Herbart, Schleiermacher, Pestalozzi usw.).

3. Geschichte der neueren Philosophie.

4. Kinder- und Jugendpsychologie mit Teilnahme

5. an einem entsprechenden Praktikum oder Seminar.

Im dritten Semester könnten folgen:

1. Systematische Pädagogik (pädagogische Grundbegriffe oder wie man sonst sagen will) in Verbindung mit

2. seminarischen Übungen zur Theorie der Erziehung entweder wieder an der Hand eines gut ausgebauten Systems oder beschränkt auf einen der wesentlichen Teile eines Systems (z. B. Übungen zur Charakterpädagogik, über Disziplin, Kunsterziehung, Sexualpädagogik usf.).

3. Geschichte der Schulgesetzgebung und Schulpolitik (das Verhältnis von Erziehung und Gesellschaft klärend).

4. Fortsetzung der psychologischen Studien in einer Spezialvorlesung über pädagogische Psychologie.

5. Einführung in die pädagogische Hygiene.

Im vierten Semester könnte auf der bisher entwickelten historischen und systematischen allgemeinen Grundlage die Bildungstheorie im engeren Sinn aufbauen. Der Studierende muß von diesem Zeitpunkt an die Ausgestaltung seiner Studien teilweise selbst in die Hand nehmen können. Vor



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:11 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

allem gilt das für die Wahl von Spezialvorlesungen und Sonderstudien, die von jetzt an rätlich werden.

1. Theorie der Bildungswerte.

2. Allgemeine Didaktik und Methodik; in Verbindung damit

3. Übungen zur Didaktik entweder einer Schulstufe oder eines Unterrichtsfaches (im Wechsel).

4. Kulturphilosophie oder eine philosophische Wertwissenschaft (Ethik, Religionsphilosophie, Ästhetik usw.) zur Vertiefung der bildungstheoretischen Gedanken.

5. Eine pädagogische bzw. didaktische Spezialvorlesung ohne Rücksicht auf bestimmte Schulgattungen (z. B. Heilpädagogik, Volksbildungswesen, Jugendpflege, Fürsorgeerziehung, Erziehung des Kleinkindes in Familie und Kindergarten, Spezialstudium eines Systems oder Abschnitts aus der Geschichte der Pädagogik usw).

Im fünften Semester kann die Bildungstheorie zum Abschluß gebracht und das Studium der bestehenden Bildungsverhältnisse unter Auswertung des inzwischen wohl angebahnten eigenen Standpunkts, der sich konsolidierenden persönlichen pädagogischen Überzeugungen, begonnen werden. Als Vorlesungen bzw. Übungen kommen in Betracht:

1. Theorie der Schulorganisation.

2. Das Bildungswesen des In- und Auslandes (Schulkunde).

3. Spezialvorlesungen mit entsprechenden Übungen im Zusammenhang mit der Theorie der Bildungsorganisation (z. B. Lehrplantheorie, Pädagogik und Didaktik der Volksschule, Pädagogik und Didaktik der höheren Schule, das Hilfsschulwesen, Internatspädagogik usw.).

Im sechsten Semester müßte die eigene wissenschaftliche Arbeit im Mittelpunkt stehen; soweit Vorlesungen und Übungen noch erforderlich sind, könnten sie sich auf ganz spezielle Fragen beschränken.

1. Spezialvorlesungen (aus dem oben umschriebenen Kreise, soweit sie noch nicht gehört wurden und für die persönlichen Absichten in Betracht kommen).

2. Spezialdidaktik (des mathematischen, historischen, naturwissenschaftlichen Unterrichts, der sprachlichen Fächer usw., zu wählen nach Gelegenheit, Berufsabsicht und Fachstudium).

3. Die Aufgaben der Schulleitung und Schulverwaltung.

Wie alle Studienpläne ist auch der vorstehend skizzierte nichts als Ratschlag, eine Möglichkeit, wie man es machen kann, um sich vom Allgemeinen und Grundlegenden in das Spezielle und Abgeleitete der Erziehungswissenschaft einzuarbeiten. Es ist möglich, auch anders zu verfahren, denn schließlich ist der psychologische Prozeß der Bildung einer pädagogischen Anschauung im einzelnen Forscher unabhängig von der zeitlichen Reihenfolge, in der er die einzelnen Voraussetzungen dafür erwirbt und von der logischen Ordnung, in der die pädagogischen Disziplinen sachlich zueinander stehen. Noch einmal betone ich, daß die Beobachtung der pädagogischen Wirklichkeit und das Studium einer oder einiger außerpädagogischer Fachwissenschaften während der ganzen Studienzeit betrieben werden muß, das letztere nach dem aus der Natur der gewählten Führer sich ergebenden Plan. Und ebenso bemerke ich, daß mir mit einem solchen Studiengang wohl die Grundlegung selbständig wissenschaftlicher Arbeit auf pädagogischem Gebiet möglich erscheint,


Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:11 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

nicht ein endgültiger Abschluß. Die Teilnahme an der pädagogischen Literatur versteht sich von selbst, als eine die ganze Zeit durchziehende Verpflichtung.

Nach dem äußeren Abschluß seiner Studien müßte der künftige Theoretiker der Pädagogik selbst entscheiden, wie er seine weiteren Arbeiten einrichtet. Als Stellungen, in denen er sich eigenen Arbeiten zu widmen vermöchte, kämen die Aufgabenkreise von Hilfsarbeitern, Assistenten und Bibliothekaren an pädagogischen Instituten und Seminaren in Betracht, Assistentenposten an psychologischen Instituten, die Mitarbeit an großstädtischen Schulverwaltungen, die wohl immer mehr dazu übergehen werden, für die Beratung und fortlaufende Auswertung ihrer organisatorischen Maßnahmen und Erfahrungen auch Wissenschaftler heranzuziehen. Jedenfalls müßte das selbständige Studium der Erziehungszustände der Gegenwart auf Studienreisen, die gewissenhafte Anteilnahme an der pädagogischen Fachliteratur die Gewähr für die notwendig breite Fundamentierung der eigenen Arbeiten bieten. Welche berufliche und wirtschaftliche Zukunft den reinen pädagogischen Theoretikern offen steht, möchte ich nicht erörtern; die akademische Laufbahn, in Zukunft sicher etwas leichter und aussichtsreicher als in den letzten Jahrzehnten, kann kein Vertreter der Pädagogik empfehlen wollen; sie muß unter allen Umständen Sache des unbeeinflußten Entscheids bleiben. Ob Pädagogien, Akademien und andere Einrichtungen für die Lehrerbildung in Betracht kommen und auch dem Vertreter der Erziehungswissenschaft ein Wirkungsfeld bieten, bleibt abzuwarten.

Zu einem in mancher Hinsicht erheblichen andersgearteten Studienplan kommen wir, wenn wir die Frage der Berufsausbildung für das Lehramt in den Mittelpunkt des Hochschulstudiums stellen und den Anteil pädagogischer Disziplinen daran abmessen. Eine an die geschichtlich gewordenen Verhältnisse und die teilweise vorhandene sachliche Verschiedenheit der Aufgaben von Volksschule und höherer Schule anknüpfende Neuregelung wird hier eine Verschiedenheit der Bildungsbahn für Volksschullehrer und Studienlehrer auch in der Zukunft nicht entbehrlich erscheinen lassen. Es ist sogar zweifelhaft, ob nicht die Fach- und Berufsschulen in Zukunft ebenfalls einen eigenen Lehrertyp erfordern, der wenigstens für einen Teil seiner Ausbildung eigene Wege gehen muß. (Fortsetzung folgt.)

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Die Frage der seelischen Berufseignung vom Standpunkte des Arztes[1]).

1. Der mit der Jugendsichtung befaßte Arzt beurteilt die seelische Berufseignung vom Standpunkte des körperlichen und seelischen Gesundheitsschutzes, ja der Gesundheitssteigerung der Jugend. Sein Urteil setzt soziale Auskünfte, pädagogische Berichte und die Leistungsprüfung des Fachpsychologen voraus. Er ergänzt diese Vorermittelungen durch eine Untersuchung der körperlichen Maß-, Form- und Funktionsverhältnisse, sowie durch eine zwanglose Fühlungnahme mit den Jugendlichen in freier Unterhaltung.

2. Er verarbeitet sein Eindrucksbild und die Vorermittelungen mit dem Ergebnis seiner wissenschaftlichen Untersuchung zu einem körperlich-seelischen Gesamtbild der werdenden Persönlichkeit und durchleuchtet dieses kritisch

[1]) Aus einem in der Frankfurter Berufsberatungswoche gehaltenen Vortrag Juni 1921.



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:11 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

nach seiner Entstehung aus äußeren Einflüssen und innerer Veranlagung. Seine erste Aufgabe ist die Erforschung des „Grades der Beseeltheit", also der Höhe der seelischen Gesamtveranlagung; die zweite: die Feststellung der seelischen Berufsreife und der Mittel zu ihrer Förderung.

3. Das Ziel der seelischen Gesundheitsförderung deckt sich mit der Förderung der Gesamtpersönlichkeit: sie geschieht durch richtige körperliche Ernährung; durch sinnvolle, maßvolle, wechselweise und rhythmisch gebundene Beanspruchung aller Seelenanlagen und die Pflege ihres Zusammenspiels in Wechselkampf und Wechselhilfe, endlich durch planmäßige Selbstbesinnung in der Richtung innerer Ordnung und Einheitlichkeit. Je einheitlicher, um so gesünder ist der Mensch, um so größer die seelische Spannkraft, um so weiterreichend die Seelenwirkung.

4. Das Sondertalent ist um so wertvoller, wenn es einen wertvollen Menschen offenbart; deswegen ist über der technischen Pflege von Sondergaben die Pflege der Gesamtpersönlichkeit nicht zu vergessen. Im Berufsmenschen darf der Mensch nicht vergessen werden.

5. Etwaige Mängel und Schwächen müssen vom Arzt auf ihren sozialen und pädagogischen Ursprung, andererseits bis in ihre biologischen Wurzeln verfolgt werden, um Grad und Grenze der Bildsamkeit annähernd festzustellen und Ratschläge für die Erhaltung und Förderung der Berufsfähigkeit geben zu können. Die Aufgabe des Arztes ist also nicht bloß die Erkennung der seelischen Gesundheit und Berufsreife, sondern vor allem die Angabe der im Einzelfalle erforderlichen besonderen Berufsbedingungen.

6. Nur seelische Dauermängel dürfen als Berufsausschließungsgründe in Frage kommen; bestimmte Talente — brauchen noch nicht die Berufswahl zu bestimmen, sie können es gar nicht ohne weiteres, wenn sie in mehrfacher Richtung vorhanden sind. Ob und wieweit sie sich hierzu eignen, kann nur aus dem Zusammenhang der Gesamtpersönlichkeit beurteilt werden.

7. Die Mannigfaltigkeit der körperlich-seelischen Veranlagungen ist der Mannigfaltigkeit der gesellschaftlich gewordenen Berufe keineswegs eindeutig zuzuordnen. Die besondere seelische Artung begrenzt die Berufswahl in der Mehrzahl der Fälle nur nach der Berufsgruppe, also nur in sehr allgemeiner Weise. Sie bestimmt weniger die Wahl des Berufes, als die Art seiner Ausübung.

8. Die durch allseitige Ausbildung erzielte größere Freiheit in der Berufswahl bedeutet zugleich einen höheren Grad seelischer Gesundheit und Stärke; sie trägt auch die Gewähr der Dauerhaftigkeit in sich durch größere Anpassungsfähigkeit gegenüber den Forderungen der Zeit, die Einfachheit der Lebensführung und Vielseitigkeit der Lebensleistung verlangt.

9. Es ist — zumal im heutigen Deutschland — keineswegs durchweg möglich, daß sich „innerer Beruf" und „Brotberuf" decken. Wenn nun Neigung und Begabung vorwiegend nach bestimmter Richtung weisen, soll man sie schon zur Erhaltung des seelischen Gleichgewichts wenigstens außerberuflich pflegen.

10. Die Selbsteinordnung des Einzelnen in die Schicksalsgemeinschaft des ganzen Volkes macht dieses zur Gesinnungs- und Willensgemeinschaft und gibt gleichzeitig dem Einzelnen auf erkannten und auf unerkannten Wegen immer wieder die Spannkraft zur Erhaltung und Steigerung seiner eigenen seelischen Gesundheit und seelischen Berufseignung.

Frankfurt a. M. Dr. med. **Fürstenheim.**



Digitized by Google

Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:11 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Eine Umfrage über die Eignung zum Lehrerberuf wird von Prorektor Dr. F. Schneider (Brühl) veranstaltet. „Gegenwärtig" — so leitet er sein Anschreiben ein — „geht man in Deutschland, vor allem in den Großstädten, daran, die Berufswahl zu rationalisieren. Die erstrebte Neugestaltung der Berufswahl hat zur Voraussetzung die möglichst exakte Feststellung der körperlichen und geistigen Eigenschaften, welche für den einzelnen Beruf unentbehrlich sind. Diese Feststellung ist besonders schwierig bei allen höheren Berufen, so auch beim Lehrerberuf.

Trotz des vielen, das uns die historische Pädagogik an Ausführungen der verschiedensten Pädagogen über die Persönlichkeit des Lehrers und ihre Eigenschaften bietet, trotz auch einiger von der modernen Berufsberatungsbewegung angeregten Untersuchungen über die Eigenschaften, welche zum Lehrerberuf geeignet oder ungeeignet machen, ist das Problem der Berufseignung des Lehrers noch nicht gelöst. Selbst über den Kern des Problems sind wir wissenschaftlich noch nicht einmal im klaren: genügen Intelligenz, Fleiß und guter Wille, um ein wirklich tüchtiger Lehrer zu werden? Können wir von einem jungen Menschen, der diese Dreiheit besitzt, sagen, er eigne sich zum Lehrer, er sei berufen zum Lehrerberuf? Nie werden wir jemanden nur auf diese drei Eigenschaften hin raten, sich der Erlernung und Ausübung einer der Künste zu widmen. Wir wissen alle, daß da noch ein notwendiges Attribut hinzukommen muß: künstlerische Begabung. Verlangt nun vielleicht der Lehrerberuf zu seiner möglichst vollkommenen Ausfüllung auch noch ein Mehr: pädagogische Begabung? Wenn ja, worin besteht sie? Wie offenbart sie sich beim Jugendlichen? Wie zeigt sie sich beim Lehrer in seiner Berufsarbeit? Ist die pädagogische Begabung oder Anlage häufig anzutreffen? Wenn wir bei der großen Zahl der erforderlichen Lehrer von ihr auch etwa absehen müssen: welche Eigenschaften muß der künftige Lehrer unbedingt besitzen, oder welche machen ihn ungeeignet?

Meines Erachtens müßte reiches Material zur Beantwortung der Fragen zu gewinnen sein, wenn man die in der Lehrpraxis Stehenden dazu hörte. Ich bitte daher alle diejenigen Kollegen und Kolleginnen, die sich für die Frage der Berufseignung des Volksschullehrers interessieren, die obigen, besonders aber die nachfolgenden Fragen, soweit es ihnen möglich ist, zu beantworten. Wer außer den Antworten auf die gestellten Fragen Zweckdienliches zum Thema der Umfrage zu sagen weiß, der fördert die Bearbeitung des Problems, wenn er es gleichzeitig mitteilt. Die Beantwortung bitte ich an meine Adresse zu richten.

1. Haben Sie unter Ihren Schülern solche gehabt, die Sie für besonders geeignet zum Lehrerberuf hielten? Worauf stützten Sie diese Meinung? Haben Sie Gelegenheit gehabt, solche Schüler im späteren Leben im Auge zu behalten? Gab deren spätere Entwicklung Ihnen recht?
2. Nehmen Sie eine spezielle pädagogische Begabung an? Wenn ja, worauf stützen Sie diese Annahme? Worin besteht sie nach Ihrer Ansicht?
3. Kennen Sie einen Kollegen, der ein intelligenter, fleißiger Mensch ist und trotz alles guten Willens in seinem Berufe nichts Tüchtiges leistet oder sich in seinem Berufe nicht wohl fühlt? Woran liegt das nach Ihrer Ansicht?
4. Welche geistigen Fähigkeiten sind bei einem Ihnen etwa näher bekannten hervorragend tüchtigen Lehrer besonders ausgeprägt?


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:11 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

5. Waren in Ihrer Seminarzeit diejenigen, die in den wissenschaftlichen Fächern am meisten leisteten, die besten Lehrer in der Übungsschule und auch — soweit Sie es verfolgen konnten — nach der Seminarzeit im Amt? Oder wie war das Verhältnis?"

Ein neuer Schülerbogen ist vom Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie im Leipziger Lehrervereine herausgegeben worden. Er ist bestimmt, das Kind durch alle Stufen der Schulbahn zu begleiten und so einerseits die schulamtliche Listenführung zu vereinfachen (Wegfall der alljährlich neu anzulegenden Klassenverzeichnisse), andererseits durch die fortlaufend einzutragenden Befunde dem wirkenden Lehrer die erforderlichen Unterlagen zu bieten, wenn er für ein unterrichtliches und erziehliches Wirken die Gesamtbilder der einzelnen Schüler zu gewinnen sucht. Von anderen artgleichen Entwürfen hebt sich der Leipziger Bogen vorteilhaft heraus durch eine sehr zweckmäßige äußere Einrichtung wie vor allem durch die praktisch gehaltene, auf das Wesentlichste und bestimmt Durchführbare eingestellte sachliche Gestaltung. Ein beigegebenes Erläuterungsblatt leitet zu seinem Gebrauch recht geschickt an. Der erste Raumteil dient — ähnlich wie bei der Schülerkarte — den Eintragungen der Personalien. (Für den Ausdruck „Bildungsstätten" würde sich besser noch die bereits eingebürgerte Bezeichnung „Schulbahn" empfehlen.) Es werden darnach Angaben über das Elternhaus verlangt („Hygienische Verhältnisse, Erziehung, soziale Verhältnisse, Geschwistertafel".) Die beiden nächsten Seiten nehmen aus der gesamten Schulbahn die Versäumnisse und Zensuren auf. Für „Bemerkungen" ist freier Raum bereitgestellt. Weitgehende Aufgliederung zeigt dann die Tafel für die Befunde über die „körperliche Eigenart" innerhalb der ablaufenden Schulzeit. Sie trennt die „Ärztlichen Gutachten" und die „Beobachtungen des Lehrers". Zum bequemeren Darstellen der Entwicklungskurven für Körperlänge und Gewicht ist ein Diagramm mit eingetragenen Normalkurven eine glückliche Beigabe. Der „geistigen Eigenart", wie sie sich in den wechselnden Jahren der Beobachtung erschließt, steht der Raum von zwei Blattseiten zur Verfügung. — Wohlbedacht haben hier die Bearbeiter eine Beschränkung auf das unbedingt Notwendige geübt und auch schlichte Fassungen gewählt. (Aufmerksamkeit, Auffassung und Beobachtungsfähigkeit, Gedächtnis, Denken und Phantasie, Charakter, geistige und körperliche Arbeit, Begabungen.) Es wird so der Bogen gegen Widerstände gesichert sein, wie sie anderwärts mit dem Hinweis auf zu große Arbeitsbelastung des Lehrers und auf Schwerverständlichkeit aufgetreten sind. Daß ausdrücklich die Anweisung „Keine Experimente veranstalten!" gegeben ist, könnte darum verwundern, weil der Bogen aus einem Institute für experimentelle Pädagogik hervorgegangen ist. Verständlich wird die Warnung aus dem Unfug, mit dem hier und da — in vielleicht gutgemeintem, aber doch höchst schädlichem Eifer — in den Schulstuben von ungeschulten Händen herumexperimentiert wird[1]). Solchem peinlichen Gebaren, das sich — wie wir es erfahren mußten — bei seinem krassen Dilettantismus auch manchmal gern noch mit dem Gehaben wissen-

[1]) Vgl. hierzu: „Warnung vor dilettantischer Anwendung von Testprüfungen". Diese Zeitschr. XX. Jahrg. (1919, S. 353.)



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:11 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

schaftlichen Tuns spreizt, in aller Entschiedenheit entgegenzuwirken, fordert einmal der Sinn des Lehrerberufes, dem die Kinder zum Unterrichten und Erziehen, nicht aber zum fragwürdigen Herumhantieren an ihnen, anvertraut sind und dann auch das Ansehen der pädagogischen Psychologie, die der um jeden Preis „psychologisch experimentierende Lehrer" schwer diskreditiert. Ein ganz anderes freilich ist es, wenn vereinzelt der dazu ausgebildete Pädagoge zum Forscher wird und nun in streng wissenschaftlicher Einstellung und Haltung mit einwandfreien Verfahren seine Untersuchungen an Schülern und Klassen ausführt, als wenn zur Ausfüllung von allgemein eingeführten Listen nun jeder Lehrer zum Drauflos-Experimentieren verpflichtet würde. Wie dagegen auf Grund gewissenhafter und steter Beobachtung ein zuverlässiges Bild der geistigen Schülerverfassung ersteht, dazu leiten dann die Erläuterungen zum Leipziger Schülerbogen eingehender an. Sie zeigen die Richtungen, auf die sich der seine Schüler beobachtende und sich in sie einfühlende Lehrer einstellen muß, geben auch manche Beobachtungsgelegenheiten und fügen Beispiele von Eintragungen an. Dabei ist besonderes Gewicht auf die Erschließung des Gemüts- und Willenslebens gelegt. Wie die Aufstellungen des Leipziger Bogens nicht bloß aus wissenschaftlichen Erwägungen, sondern vor allem aus den Erfahrungen der Schulwirklichkeit erwachsen sind, bezeugen nicht zuletzt die Schlußabteilungen: „Wirkung pädagogischer Maßnahmen" und „Berufseignung und Berufswahl".

Die Vereinigung für Kinderkunde im Lehrerverein zu Frankfurt a. M., zur Zeit 115 Mitglieder zählend, hat auch im verflossenen Jahre eine rege Tätigkeit entfaltet. An Gegenständen der Pädagogik wurden behandelt: 1. Gedanken über Erziehung und Unterricht in Gottfried Kellers Grünen Heinrich. 2. Bericht über die Sitzung der Erziehungswissenschaftlichen Hauptstelle des D. L.V. 3. Bericht über die Pädagogische Woche an der Gaudig-Schule in Leipzig. 4. Ostwalds Farbenlehre. 5. Die Durchführung des Arbeitsschulgedankens im Deutschunterricht auf der Oberstufe. — Im Gebiete der Psychologie bewegten sich die Themen: 1. Zum Gedächtnis Wilhelm Wundts. 2. Vorläufiger Bericht über unsere Eichung von Fabeltests. 3. Suggestion und Hypnose. 4. Aussprache über den Frankfurter Beobachtungsbogen. 5. Experimentelle Beiträge zur Blindenpsychologie. 6. Die pädagogische und experimentell-psychologische Auslese der Begabten für die Übergangsklasse II. 7. Gedächtnisversuche nach dem erweiterten System von Netschajeff in einer Förderklasse. — Von den eigenen Arbeiten der Vereinigung erschien in der Zeitschrift für angewandte Psychologie (Bd. XVII, Heft 4/6) 1. Schüßler, Die Entwicklung des schlußfolgernden Denkens bei Kindern und Jugendlichen. Mehrere andere Untersuchungen sind im Gange. Außerdem stand die Vereinigung in praktischer Mitarbeit bei der experimentellen Prüfung der Übergangsklasse II. — Auch auf die in den letzten Jahren eifrig und fruchtbar in den Lehrerschaften gepflegten pägagogischen Lehrgänge hat sich die Tätigkeit erstreckt. So fand einer, geleitet von den beiden Mitgliedern Grupe und Klarmann, in Limburg statt. Er zeigte die Durchführung des Arbeitsschulgedankens im Unterricht. Ein anderer ebensolcher Lehrgang wurde in Hanau abgehalten. Als in Limburg in einer Versammlung der Kreisvereine des Allgemeinen Lehrervereins im Regierungsbezirk Wiesbaden nach einem Vortrage von Schulrat Eckhardt beschlossen wurde,


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:11 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

eine „Erziehungswissenschaftliche Hauptstelle beim Allgemeinen Lehrerverein im Regierungsbezirk Wiesbaden" zu schaffen, gaben die beiden Vorsitzenden des Vereins (Grupe und Schüßler) ihre Zustimmung für ein Zusammenarbeiten beider Arbeitsgemeinschaften. Die Vereinigung für Kinderkunde wird einen ihrer beiden Vorsitzenden in die Hauptstelle entsenden. — Es bleibt zu berichten, daß die Vereinigung zur Beratung und Durchführung herangezogen wurde, als im verflossenen Winter die Stadt Frankfurt a. M., angeregt durch eine Denkschrift der Vereinigung, Versuchsschulen einrichtete.

Eine Hamburgische Woche für Erziehung und Unterricht (Arbeits- und Studienwoche) veranstaltet vom 18. bis 27. April 1922 die Oberschulbehörde und die Hamburgische Universität in Verbindung mit den Hamburgischen Lehrervereinen. Diese pädagogische Woche will zeigen, wie die Idee der Arbeitsschule im Kultur- und Geistesleben unserer Stadt Gestalt gewinnt. Den Teilnehmern soll ein Einblick in die praktischen Aufgaben und die Art und Weise der angestrebten Lösungen gegeben werden. Außerdem sollen die wissenschaftlichen Probleme, die mit der Frage des Arbeitsunterrichts sowie einigen anderen Aufgaben des heutigen Erziehungs- und Bildungswesens zusammenhängen, in Universitätskursen Behandlung finden.

Die Woche ist eine Arbeits- und Studienwoche. Es sind daher außer Vorträgen und Vortragsreihen Arbeitsgemeinschaften in Verbindung mit Volks- und höheren Schulen geplant und dafür die Vormittagsstunden von 9 bis 11½ Uhr vorgesehen. Für Einzelvorträge, an denen die Mitglieder aller Arbeitsgemeinschaften teilnehmen können, sind die Stunden von 12—1 Uhr und von 5—6 Uhr bestimmt. Die Nachmittage von 3—5 Uhr sollen den Führungen, Besichtigungen usw. vorbehalten bleiben.

I. Die Arbeitsschule und ihre Durchführung.

Für die Arbeitsgemeinschaften sind durchweg die Tage vom 18. bis 22. April festgesetzt. Sie werden nach deutsch-geschichtlichen, naturwissenschaftlich-mathematischen und fremdsprachlichen Gebieten geordnet, und zwar für die Volksschulen und für die höheren Schulen zeitlich so, daß jeder Teilnehmer möglichst an zwei Arbeitsgemeinschaften teilnehmen kann.

Die deutsch-geschichtliche Gruppe gliedert ihre Arbeitsgemeinschaften nach den Gebieten der Volksschule (erster Lese- und Schreibunterricht, heimatkundlicher Sprachunterricht, der Erlebnisaufsatz u. a.) und der höheren Schule. Eine besondere Arbeitsgemeinschaft ist für Staatsbürgerkunde geplant.

Die naturwissenschaftlich-mathematische Gruppe bildet Arbeitsgemeinschaften für die Volksschule auf den Gebieten der Biologie, Physik und Chemie zusammen mit einzelnen Schulen und den für die Fortbildung der Lehrer eingerichteten Laboratorien Für die höheren Schulen soll durch Vorträge, Demonstrationen und praktische Übungen in Verbindung mit den Einrichtungen einzelner Schulen in die Probleme und die Praxis des naturwissenschaftlichen und mathematischen Arbeitsunterrichts eingeführt werden. Die Arbeitsgemeinschaft für Erdkunde wird besonders durch heimatkundliche Ausflüge in die Elbmarschen, das Elbtal bei Boberg, nach Finkenwärder und durch den Hafen die Durchführung des Arbeitsprinzips verdeutlichen. Außerdem soll zu zeigen versucht werden, wie die Museen als Lehrapparat in den Dienst der Schule gestellt werden können.

Die fremdsprachlichen Gruppen werden für Englisch, Französisch und Spanisch sowie für die alten Sprachen gesonderte Arbeitsgemeinschaften bilden.

Zeichnen, Musik, Werkarbeit und Gymnastik werden den allgemeinen Arbeitsplänen eingeordnet.

In Einzelvorträgen sollen Probleme der hamburgischen Schulorganisation, die Selbstverwaltung der Schulen, die Entwickelung des Arbeitsunterrichts in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern auf den höheren Schulen Hamburgs, die Arbeitsschule und ihre



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:11 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Durchführung in der Volksschule, die Erziehung zur sozialen Gesinnung in der höheren Schule, die Schaffung von Schulheimen u. a. zur Darstellung kommen.

Die Arbeitsgemeinschaften, die mit praktischen Übungen verbunden werden, können nur eine begrenzte Zahl von Teilnehmern aufnehmen. Die geographischen und heimatkundlichen Vorträge und Veranstaltungen, ebenso die für Werkunterricht und Zeichnen, Musik, Turnen, Spiel sollen allen Teilnehmern gleichmäßig zugänglich sein. Die Vorträge allgemein pädagogischer Art, denen eine Aussprache folgen kann, werden in die Stunden von 5—6 Uhr gelegt werden. Den Teilnehmern, die für die Aufgaben der Berufsberatung Interesse haben, wird Gelegenheit geboten werden, die in Hamburg bestehenden Einrichtungen kennen zu lernen. Für das Gebiet der Heilpädagogik werden besondere Arbeitsgruppen gebildet. (Besichtigungen der bestehenden Schulen und Anstalten für Taubstumme, Blinde, Schwerhörige, Sprachkranke, Schwachsinnige, jugendliche Irre, sowie der Hilfsschulen und Schulkindergärten). Im phonetischen Laboratorium der Universität finden Nachmittagskurse über die Apperzeptionsweisen der Sprache vom phonetischen Standpunkt aus statt.

Die Versuchs- und Gemeinschaftsschulen.

Vier Volksschulen und eine höhere Schule (Lichtwarkschule) werden schon aus räumlichen Gründen nur einer sehr zu begrenzenden Zahl von Teilnehmern zugänglich gemacht werden können. Ihnen wird in Arbeitsgemeinschaft mit den Kollegien dieser Schulen ein Einblick in das Wesen des hier unternommenen Versuchs, mit den Eltern und der Jugend selbst das Schulleben neu zu gestalten, gegeben werden können. Es wird Vorsorge getroffen werden, auch den Teilnehmern, denen die Mitarbeit nicht zu ermöglichen ist, durch Vorträge u. a. mit der Art der von diesen Schulen übernommenen Aufgaben bekannt zu machen. Die Arbeit mit den Kollegien dieser Schulen schließt die Teilnahme an den unter 1 genannten Arbeitsgemeinschaften aus. Für die Anmeldung wird um die Angabe gebeten, ob die gemeinsame Arbeit mit den Kollegien dieser Schulen gewünscht wird.

II. Wissenschaftliche Kurse der Hamburgischen Universität.

Innerhalb der pädagogischen Woche veranstaltet die Hamburger Universität wissenschaftliche Kurse von zwei- bis vierstündiger Dauer, die zum größten Teil in den Tagen vom 24.—27. April stattfinden.

A. Kurse zur Pädagogik und Jugendkunde.

Als Einzelthemen werden behandelt: Grundfragen der Pädagogik. Die gefährdete Jugend usw. Außerdem veranstaltet das Psychologische Laboratorium einen pädagogisch-psychologischen Sonderlehrgang für solche Lehrkräfte aller Schulgattungen, die sich speziell mit schulpsychologischen Aufgaben und mit der psychologischen Schulung der Lehrerschaft durch Vorträge und Arbeitsgemeinschaften beschäftigt haben oder zu beschäftigen gedenken. Eine nähere Bekanntschaft mit der modernen wissenschaftlichen Psychologie muß vorausgesetzt werden. Der aus mehreren Teilkursen bestehende Lehrgang erstreckt sich auf Psychologie der reifenden Jugend, Begabungs- und Berufseignungsforschung, psychologische Vertiefung des Lehrerurteils; er muß im Ganzen belegt werden. Die Teilnehmerzahl ist beschränkt.

B. Fachwissenschaftliche Kurse

insbesondere über die Bedeutung der wissenschaftlichen Methoden und Forschungsergebnisse für den Unterricht.

Aus folgenden Gebieten sind bisher Kurse (z. T. mit Demonstrationen und Exkursionen) angemeldet: Philosophie. Allgem. Sprachwissenschaft. Klass. Philologie. Neuere Sprachen und Literaturen. Deutschkunde. Völkerkunde. Kunstgeschichte. Mathematik. Physik. Biologie. Erdkunde. Geologie. Meteorologie. Siedlungswesen.

III. Ausstellungen.

Während der Woche finden eine Reihe von Ausstellungen statt, und zwar: 1. die zeichnerische Begabung. 2. Werkarbeiten von Lehrern und Schülern. 3. Einfache Apparate aus der Hand des Schülers und des Lehrers und einfache Versuchsanordnungen für den naturwissenschaftlichen Unterricht. 4. Der Arbeitsunterricht in Mathematik, Physik, Chemie, Biologie und Erdkunde (Oberrealschule auf der Uhlenhorst). 5. Heimatkunde. 6. Schrift und Schreiben. 7. Schulgeschichtliche Ausstellung.



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:11 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

IV. Sonstige Veranstaltungen.

Ostermontag, den 17. April: Dampferfahrt nach Cuxhaven (Elbmündung). Dienstag, den 18. April: Gemeinsamer Festabend im Curiohaus (Lehrervereinshaus). Mittwoch, den 19. April: Konzert in der Michaeliskirche. Freitag, den 21. April: Vorstellungen der Jugendwanderbühne und der Spielgruppen verschiedener Schulen. Sonnabend, den 22. April: Dampferfahrt durch den Hafen. Sonntag, den 23. April: Spiel- und Sportfest. Außerdem finden täglich nach Verabredung mit dem Geographie-Ausschuß Führungen durch Stadt und Hafen statt.

Alle Anmeldungen sind mit Angabe der gewünschten Arbeitsgemeinschaften und einer Mitteilung, ob die Teilnahme an den Kursen der Universität gewünscht wird, bis zum 1. Februar 1922 an die Geschäftsstelle der Oberschulbehörde, Dammthorstraße 25, zu richten.

Sobald eine Übersicht über die Zahl der Teilnehmer vorliegt, wird der endgültige Arbeitsplan nach Tagen und Stunden geordnet zugesandt werden. — Die Teilnehmerkarte kostet M. 50.—. Die Veranstaltungen der Universität sind einzeln gegen besondere noch festzusetzende Gebühren zu belegen. Ebenso werden die Zulaßkarten zu den „Sonstigen Veranstaltungen" (IV) besonders berechnet. Der Zutritt zu den Ausstellungen ist auf Grund der allgemeinen Teilnehmerkarte frei. — Es soll versucht werden, möglichst vielen Teilnehmern Wohnung und Verpflegung preiswert zu beschaffen. Wer daher private Unterkunft wünscht, wird gebeten, dies bei der Anmeldung anzugeben.

Nachrichten. 1. Johannes Trüper, der Begründer und Leiter des Erziehungsheimes Sophienhöhe bei Jena und Herausgeber der Zeitschrift für Kinderforschung nebst ihren „Beiträgen" ist am 1. November 1921 im Alter von 60 Jahren gestorben.

2. Im 67. Lebensjahre starb im Dezember 1921 Provinzialschulrat Dr. Paul Cauer, Professor für klassische Philosophie, praktische Pädagogik, Didaktik und Geschichte des höheren Schulwesens an der Universität Münster.

3. Provinzialschulrat Dr. Wilhelm Kahl, Privatdozent für Pädagogik, wurde zum Honorarprofessor der Universität Köln ernannt.

4. Dr. Fritz Giese in Halle erhielt an der rechts- und staatswissenschaftlichen Fakultät mit der Ernennung zum Professor einen Lehrauftrag für Vorlesungen und Übungen über Wirtschaftspsychologie.

Literaturbericht.

Eine neue psychologische Zeitschrift.

Psychologische Forschung, Zeitschrift für Psychologie und ihre Grenzwissenschaften. Herausgegeben von K. Koffka (Gießen), W. Köhler (Berlin), M. Wertheimer (Berlin), K. Goldstein Frankfurt a. M.), H. Gruhle (Heidelberg).
Verlag Springer, Berlin. Bd. I, Heft 1/2. Preis des Bandes (20—30 Bogen) 86 M.

Unter dem Titel „Psychologische Forschung" beginnt eine neue Zeitschrift zu erscheinen, die einen bemerkenswerten Fortschritt unserer wissenschaftlichen Arbeit einzuleiten verspricht. Das was sie von den anderen der allgemeinen Psychologie dienenden Zeitschriften unterscheidet, ist die Geschlossenheit des Standpunktes und der Richtung. In ihr gewinnt die „gestaltpsychologische" Auffassung des Seelenlebens ihr ständiges Organ. Eine Gruppe jüngerer Psychologen, die bisher im Stillen, aber eifrig arbeitete, hatte schon dem letzten Psychologenkongreß in Marburg eine besondere Note gegeben; nun erhält sie auch für den Fernerstehenden deutlichere Umrisse durch diese Zeitschrift. Der geistvolle Anreger ist Max Wertheimer, der bisher nur wenig veröffentlicht hat, aber auf seine persönlichen Freunde und Jünger einen außerordentlich tiefgehenden Einfluß ausübt; ihm reiht sich der durch seine Untersuchungen an Anthropoiden schnell bekannt gewordene Wolfgang Köhler (jetzt G. E. Müllers Nachfolger in Göttingen), ferner die Psychologen Koffka und Gelb, die Psychiater Goldstein und Gruhle an.

Die psychologische Grundüberzeugung, welche dieser Richtung eigen ist, kommt in den knappen „Prinzipiellen Bemerkungen" Wertheimers programmatisch zum Ausdruck. Der Kampf


Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:11 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

gilt den zwei Thesen, die — ausgesprochenermaßen oder unbewußt — den größten Teil der exakt-psychologischen Arbeit bisher beherrschten: der Mosaik- oder Bündelthese und der Assoziationsthese. Bestritten wird jeder Versuch, das psychische Geschehen von den „Elementen" her zu erklären, die sich summativ aneinanderknüpfen und durch beliebiges Beieinandersein zur Synthesis gebracht werden. Dieser Auffassung wird die Gegenthese gegenübergestellt: „Das Gegebene ist an sich, in verschiedenem Grade gestaltet: gegeben sind mehr oder weniger bestimmte Ganze und Ganzprozesse, mit vielen sehr konkreten Ganzeigenschaften, mit inneren Gesetzlichkeiten, charakteristischen Ganztendenzen, mit Ganzbestimmtheiten für ihre Teile. „Stücke" sind zu allermeist in konkreter Weise als „Teile" in Ganzvorgängen aufzufassen."

Für den Kenner der personalistischen Psychologie leuchtet sofort die Verwandtschaft beider Anschauungen ein; denn auch der Personalismus führt ja — sowohl in der Weltanschauung überhaupt, wie auch speziell im Psychologischen — den ständigen Kampf gegen den Versuch, Ganzheiten aus Teilen entstehen zu lassen, also gegen eine Mechanismus- und Aggregattheorie des Seelischen. Zum mindesten in der Abwehr sind somit beide Richtungen identisch. Aber auch im Positiven sind so viel Berührungspunkte da, daß sich eine Gemeinsamkeit der Arbeit als sachliche Notwendigkeit aufdrängt. Zurzeit besteht noch der Unterschied in der Auswahl der Probleme. Der Personalismus wendet den Gestaltungsgedanken vornehmlich auf die „Person" selbst als unitas multiplex an und sucht alles einzelne Psychische durch seine Zweckbeziehung zu der sich ständig gestaltenden Einheit persönlichen Lebens zu verstehen; bei ihm spielen daher die Gestaltprinzipien der Disposition, der Entwicklung, der Anlage usw. eine vorherrschende Rolle. Die Gestaltspsychologie dagegen hält sich an die Bewußtseinsphänomene als solche und knüpft daher viel unmittelbarer, wenn auch polemisch, an die bisherige experimentelle Laboratoriumsarbeit an. Es sind insbesondere die Probleme der räumlichen Wahrnehmung, der Bewegungsauffassung, dann aber auch gewisser Denkphänomene, die hier in äußerst fruchtbarer Weise behandelt werden. Gründlichste Experimentaltechnik wird genau wie bei den bekämpften Psychologen angewendet, aber nun nicht, um etwa bei einem bestimmten Phänomen der Raumwahrnehmung oder des Denkens aufzuzeigen, welche „Elemente" daran beteiligt sind, sondern um diejenigen Gesetzmäßigkeiten zu finden, die der strukturierten Raumgestalt oder Bewegungsgestalt oder Gedankengestalt innewohnen und von sich aus erst die einzelnen Bestandsstücke in ihrer psychischen Elementarbeschaffenheit bestimmen. Die ausführliche Spezialuntersuchung von Czermak und Koffka über „Bewegungs- und Verschmelzungsphänomene" bietet ein Beispiel hierfür.

Bemerkenswert ist dann weiter die erfolgreiche Anwendung der Gestaltsgesichtspunkte auf psychopathologische Fälle: Hier ist es insbesondere die Frankfurter Hirnverletztenuntersuchungsstation von Professor K. Goldstein, die zu theoretisch und praktisch gleich wichtigen Ergebnissen über die Struktur von Wahrnehmungs- und von Denkstörungen gekommen ist. Diese sind zum Teil bereits an anderen Stellen veröffentlicht; zum Teil werden sie in der neuen Zeitschrift erscheinen. Den Anfang macht hier eine Arbeit von W. Fuchs.

Schließlich sei noch mit einem Wort auf Köhlers Beitrag „Zur Psychologie des Schimpansen" eingegangen. Köhler gibt hier eine Art Nachlese zu seinen früheren Spezialuntersuchungen, die sich sämtlich mit den Schimpansen der deutschen Anthropoidenstation in Teneriffa befassen. In ihrer Gesamtheit bilden diese Affenuntersuchungen die weitaus besten Beiträge zur Tierpsychologie, die uns das letzte Jahrzehnt gegeben hat. Bezogen sich die früheren Darstellungen K.'s auf die Intelligenz und die einfacheren „Strukturfunktionen" der Menschenaffen, so werden diesmal in zwangloser Form vornehmlich die Erscheinungen des Gemüts- und Willenslebens behandelt, das Verhalten zur Gruppe, zum Menschen, zu anderen Tieren, Kameradschaft, Haß, Furcht, Sexualleben, Spiel. Aber auch auf gewisse geistige Funktionen, so das Verhalten zur Zeit nach rückwärts und vorwärts, das Erkennen des Spiegelbildes oder von Photographien usw. fällt sehr interessantes Licht. Besonders lehrreich ist die Lektüre gerade für den Kindespsychologen. Die Übereinstimmung der K.'schen Beobachtungen mit Feststellungen, die wir und andere in dem ersten Lebensjahre des Menschenkindes machen konnten, ist geradezu verblüffend, und es würde eine höchst dankenswerte wissenschaftliche Aufgabe sein, die Vergleichung beider psychischer Gebiete systematisch durchzuführen; denn wir würden dann mit einer ganz anderen Deutlichkeit als bisher die Grenzstellen aufzeigen können, an denen auch das höchste tierische Seelenleben gegenüber dem immer weiter fortschreitenden menschlichen endgültig zurückbleiben muß [1]).

[1]) Obige Zeilen waren bereits geschrieben, als ein Buch erschien, das der dort aufgestellten Forderung zum Teil zu entsprechen sucht. K. Koffka veröffentlicht soeben „Die Grundlagen der psychischen Entwicklung. Eine Einführung in die Kinderpsychologie" (Zickfeldt,


Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:11 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Das Wagnis, unter den gegenwärtigen schwierigen Verhältnissen eine neue Zeitschrift zu beginnen, ist nicht gering, wir möchten der Hoffnung Ausdruck geben, daß der „Psychologischen Forschung" dies Wagnis glücken möge.

Hamburg. **William Stern.**

Einzelbesprechungen.

Prof. Heinrich Ernst Ziegler, Tierpsychologie. Sammlung Göschen. Berlin und Leipzig 1921. Vereinigung wissenschaftlicher Verleger. 113 S. 6 M.

Wer in diesem Bändchen einen geschlossenen und ebenmäßig ausgebauten, das Wesentliche in guter Übersicht darstellenden Abriß der Methoden und Ergebnisse der tierpsychologischen Forschung erwartet, wird enttäuscht sein. Was Ziegler bietet, ist einseitig naturwissenschaftlich eingestellt, bewegt sich teilweise in vulgärpsychologischen Begriffen und Auffassungen, übergeht wichtigste Gebiete, befriedigt auch nicht im Aufbau. Im ersten Teile wird, mit den Auffassungen in den alten Religionen und bei der älteren griechischen Philosophie beginnend, ziemlich eingehend ein Überblick über die Geschichte der Tierpsychologie gegeben, auf den man gern zugunsten anderer Tatsachen- und Gedankenkreise verzichtet hätte. Der zweite Teil — Grundbegriffe der Tierpsychologie — behandelt ausführlich und gut den Instinkt, um dann — sich sehr allgemeiner Begriffe bedienend — über die Gefühle und das Gedächtnis wegzugleiten und bei der Betrachtung der höheren Verstandestätigkeiten nicht viel mehr zu bieten als einen kurzen Bericht über die Köhlerschen „Intelligenzprüfungen an anthropoiden Affen" und über die „Klopfsprache bei Pferden und Hunden". Der dritte Teil ist entwicklungsgeschichtlich eingestellt. Es werden hier die Protozoen, die Cnidarier, sodann die Würmer, Arthropoden und Mollusken, schließlich die Wirbeltiere entsprechend ihrer körperlichen Organisation als „psychische Stufen" unterschieden und vorwiegend nach ihrem Nervensystem und in ihren Reaktionsweisen dargestellt. Ein Schlußwort erörtert dann noch, wie menschliches Seelenleben zwar den höchsten Stufen tierischer Erscheinungen nahesteht, wie aber seelisches Tierleben nicht von der Psychologie des Menschen aus gedeutet werden darf. — Ein Vorzug des Zieglerschen Buches sind seine reichen Hinweise auf Beispiele. Einige beigegebene schematische Darstellungen verschiedener Nervensysteme begleiten den Text. Es bleibt nach Zieglers Göschenbändchen das Bedürfnis eines Grundriß der Tierpsychologie in einer Darstellung, wie sie die Sammlungen Wissenschaft und Bildung, Natur- und Geisteswelt und Göschen pflegen, immer noch offen.

Leipzig. Otto Scheibner.

Rorschach, Hermann, Psychodiagnostik, Methodik und Ergebnisse eines wahrnehmungsdiagnostischen Experimentes (Deutenlassen von Zufallsformen). Bern und Leipzig 1921. Ernst Bircher. 174 S. 60 M.

Das Buch ist zunächst für den Mediziner, speziell den Psychiater geschrieben, aber der in dem Werk ausgearbeitete „Formdeuteversuch" wird für den Pädagogen und Berufsberater eine ebensolche Bedeutung erlangen wie für den Psychiater.

Der Verfasser benutzt einen Testapparat von 10 Tafeln, deren jede durch Pressen von Tintenklexen gewonnene Figuren enthält. Die Versuchsperson wird aufgefordert, zu sagen, was für Figuren sie in diesen Tintenklexen wahrnimmt. Die Aussagen werden genau protokolliert und alsdann nach bestimmtem, genau kritisch ausgearbeitetem Verfahren statistisch ausgewertet. Es wird z. B. unterschieden, ob vorwiegend ruhende Formen wahrgenommen oder ob Bewegungen, kinästhetische Momente hineingedeutet oder ob die Farben — bei den mehrfarbigen Figuren — stark mitverwertet werden. Ferner wird unterschieden, ob die Testbilder als Ganzes oder in Teilen erfaßt werden usw. So erlaubt die Berechnung alsdann, verschiedene Typen aufzustellen: Theoretiker, Praktiker, Phantasiemenschen, Nörgler, Pedanten, Abstrakte usw. Das Verhältnis der Bewegungs- und Farbmomente zueinander repräsentiert das Verhältnis der introversiven, auf Innerlichkeitsarbeit gewandten, zu den extratensiven, auf die Außenwelt gerichteten Momenten einer Versuchsperson. Dieses Verhältnis, als „Erlebnistypus" bezeichnet, gestattet, den introversiven, extratensiven, koartierten und ambiäqualen Erlebnistypus zu unterscheiden.

Osterwieck 1921, 278 S.) Gemeint sind die ersten Lebensjahre. Im Mittelpunkt des Buches steht die Psychologie der frühkindlichen Neuleistungen und Lernprozesse; und weitgehend werden zu deren Verständlichmachung im Sinne der Gestaltspsychologie die Parallelen aus Köhlers und sonstigen Tieruntersuchungen herangezogen.



Digitized by Google Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:11 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Je mehr die Farben über die Kinästhesien überwiegen, um so labiler ist die Affektivität der Versuchsperson; je mehr die Kinästhesien überwiegen, um so stabilisierter ist die Affektivität.

Aus diesen kurzen Bemerkungen geht schon hervor, welche Bedeutung dieser Versuch in der Hand des Psychologen und Pädagogen gewinnen kann. Ausgehend von der Fragestellung: Mit welchen Gedanken beschäftigt sich die Versuchsperson in freien Momenten, in denen sie sich selbst ganz überlassen ist, läßt sich mittels des „Formdeuteversuchs" in 20—30 Minuten ein Überblick gewinnen über wesentliche charakterologische Eigentümlichkeiten, über die affektive Veranlagung usw. der Versuchsperson. Dr. Römer, ein langjähriger Mitarbeiter Dr. Rorschachs, verwendet bei der Berufsberatung der Akademiker den psychodiagnostischen Versuch in weitem Maße. (Vgl. den Bericht im Sammelbande des 7. Kongresses für experimentelle Psychologie. Marburg 1921, J. A. Barth, Leipzig.)

Dortmund. Bruno Krause.

Gertrud Bäumer und Lili Droescher. Von der Kindesseele. Beiträge zur Kinderpsychologie aus Dichtung und Biographie. Leipzig 1921. 467 S. 4. Auflage. R. Voigtländers Verlag. 30 M.

Wir haben, als die schöne Sammlung erstmals erschien, ihre Bedeutung als wissenschaftliche Erkenntnisquelle und ihren Wert als eine Handreichung für den psychologischen Unterricht an Erzieherbildungsschulen gegenüber anderen Meinungen auf ein geringes Maß zurückgeführt, ohne ein Verdienst der beiden Herausgeberinnen damit verkennen zu wollen, und wir halten unsere bedingte Einschätzung des Buches, dem wir unterdessen wer weiß wie oft reichen literarischen Genuß verdanken, auch heute, wo ihm das stärkere Hervortreten einer „verstehenden Psychologie" günstig geworden ist, noch aufrecht. Sch.

Walter Georgi, Briefe deutscher Ferienkinder aus Skandinavien. Jena 1921. Diederichs. 161 S.

Dem Verfasser waren vom Roten Kreuz ungefähr 25000 Briefe und Karten in die Hand gegeben, die deutsche Ferienkinder aus Skandinavien und Finnland nach der Heimat geschrieben hatten. Ein außerordentlich wertvolles Material für kinderpsychologische Forschung, unvergleichlich ergiebiger und aufschlußreicher als noch so große Sammlungen von Schulaufsätzen, auf die sich vielfach jugendkundliche Untersuchungen gründen. Losgelöst aus dem tagtäglichen Lebenszusammenhang des „Zuhause", in der Fremde überwältigt von tausend Neuem, brechen diese Ferienberichte ungekünstelt, kinderecht und naturwüchsig heraus aus innerer Ergriffenheit und Erlebnistiefe. Es lohnte sich, unter den verschiedensten Fragestellungen das Material auszuwerten. Ergibt doch schon ein erster Blick auf herausgegriffene Proben wichtige psychologische Funde: wie Dänemark ganz anders auf Gemüt und Denken der Ferienkinder wirkt als Norwegen und Finnland, wie sich die Standeszugehörigkeit der Kinder — ob Arbeiter-, Bürger- oder Adelskind — in den empfangenen Eindrücken widerspiegelt, wie Altersstufen, Knaben und Mädchen usf. scharfe Typenbilder zeigen usf. Die Auswahl aber, die Walter Georgi aus dem unschätzbaren Material getroffen hat, geschah nicht für wissenschaftliche Verwertung. Immerhin verdient sie auch die Beachtung des Psychologen.

Leipzig. Otto Scheibner.

G. F. Hartlaub, Der Genius im Kinde. Zeichnungen und Malversuche begabter Kinder. Breslau 1922. Hirt. 184 S. u. 91 Abb. auf Kunstdruckpapier. Geh. 60 M., geb. 72 M.

Das vom Verlag glänzend ausgestattete Buch ist erwachsen aus der Mühe um die 1921 in Mannheim veranstaltete Ausstellung hochentwickelter zeichnerischer Kinderleistungen, einer Ausstellung, die „ein wesentlich anderes Bild als die mechanischen Schulkinderarbeiten" (S. 57) ergab. Auf über 90 Tafeln führt es in technisch vollendeter Wiedergabe eine Auswahl der kindlichen „Kunstwerke" unter beigefügten Hinweisen auf ihre Entstehung und Deutung vor, und ein in sich selbständiger Text leitet die wertvolle Sammlung ein. In diesen textlichen Ausführungen will Hartlaub, bewußt auf romantische Auffassungen zurückgreifend, hinführen zu einem tieferen Verstehen des kindlichen Gestaltens, wie es triebkräftig als Naturgabe aus dem werdenden Geiste hervorbricht, wie es einen höchsten Eigenwert in sich trägt und wie es des Schutzes gegen unverständige und ehrfurchtslose Verschulmeisterung durch die Erwachsenen bedarf. Es ist vorwiegend eine verstehende Psychologie, mit der Hartlaub das erlebnistiefe Walten im freien kindlichen Schaffen aufzuschließen sucht, wiewohl er dabei gern seinen Glauben an den „Genius im Kinde" mit den Ergebnissen wissenschaftlicher Untersuchungen stützt (vgl. den trefflichen Abschnitt „Anmerkungen und Exkurse"), und es ist eine lose verbundene Reihe



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:11 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

geistvoller, mitunter ästhetisierender Essays, in denen er vom Wesen des kindlichen Darstellens Zeugnis gibt. „Träumen und Spielen", „Zeichen und Gesicht", „Schmuck und Gebärde", „Erfindung und Gesinnung" überschreiben sich einige seiner feinsinnigen Feuilletons, die nicht frei von schöngeistigem Überschwang bleiben, aber von denen sich schließlich auch der auf schlichteren Ton eingestellte Fachpsychologe nicht ungern auf gefühlsgetragenere Betrachtungen einstimmen lassen wird. Was an pädagogischem Gehalte in den Darlegungen Hartlaubs ruht — vgl. besonders den Abschnitt „Unterweisung" S. 70 ff. —, ist erheblich, wenn auch zu einem Teile schon gesicherter Ertrag aus den Jahren, in denen „Kind und Kunst" als Schlagwort umlief. Wir danken dem Buche manche Förderung.

Leipzig. Otto Scheibner.

Dr. Kurt Finkenrath, Die Jugend zur Geschlechterfrage. Zeitschr. f. Sexualw. 7. Heft. Oktober 1921.

Die wichtigste Stoffquelle zur Kenntnis der geschlechtlichen Anschauungen der Jugend sind selbstgeschriebene Äußerungen. Es kommen in Betracht: Bier- und Schülerzeitungen, Studenten- und Schülerpoesie, jugendliche Briefwechsel, Tagebücher und Aufsätze in Jugendzeitschriften. Nur letztere sind hier berücksichtigt. Es zeigen sich 3 Hauptrichtungen: 1. eine großstädtische, frühreife, jüdische, die das „Recht der Erotik" fordert, 2. eine zarte, weihevolle, gefühlsreiche, die Kameradschaft und tiefverbundene Gemeinschaft zwischen den Geschlechtern erstrebt; sie zeigt sich in der Wandervogeljugend, 3. eine, die vom vorherrschenden Denkvermögen beherrscht, die soziale Frage und die hygienische Seite in den Vordergrund stellt: ihr gehört die studentische Literatur an. Das Material stammt aus der Vorkriegszeit und ist im ganzen sehr einseitig.

Löbau i. Sa. Heinz Burkhardt.

Wilhelm Heinitz (Hamburg), Können wir sprechen, was wir singen? Vox, Internat. Zentralbl. f. experim. Phonetik, 1921. Heft 4.

Verf. ließ von Versuchspersonen bekannte Liedanfänge (Was blasen die Trompeten? Husaren heraus! — Allein Gott in der Höh' sei Ehr! — Stille Nacht, heilige Nacht, alles schläft, einsam wacht. — Es ist ein Ros' entsprungen — u. ä.) sprechen. Die Assoziation mit der musikalischen Vertonung erwies sich so stark, daß bei den meisten Vp. kein natürliches Sprechen erfolgte. Rhythmik, Dynamik und Dauer wurden beeinflußt. Das kann durch sinngemäßes Deuten der dichterischen Absichten vor der Einübung der Vertonung vermieden werden. Die Versuche lassen sich leicht wiederholen.

Löbau i. Sa. Heinz Burkhardt.

F. Reinkemeyer, Förderung der Begabten. Richtlinien und Vorschläge zur Neugliederung der Volksschule. Köln 1921. M. du Mont-Schaubergsche Buchhandlung. 32 S. 5,50 M.

Die Volksschule — so wird ausgeführt — darf nicht die Förderung einer Spitzengruppe von Hochbegabten betreiben, sie muß vielmehr darauf zukommen, eine breitere Schicht der Begabteren zu befreien von dem Bleigewichte der Schwächeren im Geiste. Entscheidend soll dabei aber nicht einzig die rein intellektuelle Fähigkeit sein, sondern es gilt, das Gesamtbild der seelischen Verfassung der Schüler zu bewerten. Die Scheidung, bei der Lehrerbeobachtung und Testanwendung vereint wirken möchten, wird verlegt auf das Ende des 4. oder 3. Schuljahres. Der Volksschulkörper weist dann drei Klassenzüge auf: Zu der Normalschule zählen Gut- und Bestbegabte mit höherer Spannkraft; die Entlastungsklassen vereinigen die Schwächeren und von den besser Veranlagten solche mit geringerer Energie; der Sammelklasse aber werden ausgesprochen Schwachbegabte zugewiesen. — Der Schrift mangelt die von ihrem Gegenstand unerläßlich geforderte tiefere psychologische Durchleuchtung. Die praktisch-pädagogischen Gedanken und Vorschläge bringen, von Untergeordnetem abgesehen, kaum wesentlich Neues. Sicher wäre die Schrift nicht geschrieben worden, hätte sich ihr Verfasser, wie es bei einer so lange und gründlich erörterten Frage selbstverständliche literarische Pflicht ist, im Schrifttum des Gebietes umgesehen. Erst nach Abschluß seiner Arbeit, so heißt es im Vorwort, hat er zu einer der Schriften Sickingers gegriffen und mit seltsamer Pose bekennt er, daß ihm dies genüge.

Leipzig. Rich. Tränkmann.

Johannes Prüfer, Theorie und Praxis in der Erziehung. Ein Buch zur Vertiefung des pädagogischen Denkens. Leipzig 1917. J. Klinkhardt. 88 S. 9 M.

Wer die pädagogischen Arbeiten von Johannes Prüfer verfolgt hat, kennt ihn als einen der wenigen Denker, die über das Gebiet der Schulerziehung hinausblicken und die zentralen Fragen



Digitized by Google Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:11 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

der sittlichen Bildung und Erziehung für die ausschlaggebenden halten. Seinen originalen Forschungen über Fröbel verdanken wir ein wesentlich verbessertes und gereinigtes Bild dieses Mannes und seiner Bestrebungen; Prüfers Geschichte der Erziehung des Kleinkindes ist noch immer der beste Überblick über Familien- und Früherziehung in ihrer Entwicklung. Aus dem gleichen Gedanken- und Interessenkreis erwuchs die von ihm ins Leben gerufene „Deutsche Gesellschaft zur Förderung der häuslichen Erziehung" und wirkt deren von ihm geleitete Zeitschrift „Eltern und Kind". Feinsinnig und gemütvoll als Persönlichkeit besitzt Prüfer einen guten Blick gerade für die eigentlichen Erziehungsfragen, die pflegliche, entwickelnde und bessernde Arbeit am sittlichen Kern der werdenden Persönlichkeit. Er wird nicht müde — hierin mit seinem Vorbild Fröbel natur- und wahlverwandt —, die Erziehung als die für das moralische Schicksal des Einzelnen und der Menschheit bestimmende Macht klarzulegen und so zur Vertiefung der pädagogischen Verantwortlichkeit beizutragen.

In den vier Kapiteln (1. Die pädagogische Idee, 2. Pädagogik als Wissenschaft, 3. Die praktische Erziehung, 4. Pädagogische Kultur) des klar und flüssig geschriebenen Buches, das ich Eltern und Berufserziehern für eine Stunde der inneren Sammlung, der Besinnung und Vertiefung warm empfehlen möchte, entwickelt er seine Philosophie der Erziehung Im ersten Gedankenzug bestimmt er wesentlich in einer Auseinandersetzung zwischen Natorp und Fröbel die Natur der „Ideen" als freier und aktiver Schöpfungen des Geistes, die dem Wirklichen als unbedingte Zielstellungen vorleuchten, als voraussetzungslose Willensrichtungen und Forderungen vorangehen, nicht als Zusammenfassungen oder Folgerungen aus ihm abstrahiert sind. In dem Verhältnis von Idee und Wirklichkeit wurzelt das pädagogische Tun in seinem umfassenden Sinn. „Selbstbewußte Entwicklung vermag sich allein zu denken unter der Idee eines Zieles, das sie erreichen soll" (Natorp). So wird zur pädagogischen Idee der wesensnotwendige Glaube, daß jeder empirische Mensch stehe im Dienst der unendlichen Aufgabe, das Menschliche zu verwirklichen, berufen, die unbedingten Forderungen des Geistes zu leben. Was sich aus dieser Grundeinstellung an Folgerungen für den pädagogischen Optimismus, für die pädagogische Auffassung der Freiheit, für den ursprünglich behütenden, nur allmählich und bedingt auch vorschreibenden, fordernden und eingreifenden Charakter der Erziehungsmaßnahmen, über Recht und Grenzen des Individualisierens in der Erziehung ergibt, wird in einer immer zu Herzen gehenden Selbstbesinnung verdeutlicht und veranschaulicht.

Aus dieser grundlegenden Einsicht, die den philosophischen Gedanken vor der Vermengung mit der Wirklichkeit (S. 30) sicherstellt, leitet sich auch Prüfers Auffassung der Pädagogik als Wissenschaft her. Philosophische Systeme der Erziehung bleiben Theorie, darum beschränkt in ihrer Geltung und Anwendungsfähigkeit für das reale Leben; auch induktiv gewonnene, psychologisch fundierte, sozusagen technische Systeme der Pädagogik, die auf der Beobachtung der Wirkungen in früheren Fällen beruhen, können unbedingte Verbindlichkeit für die Praxis nicht beanspruchen, weil der Effekt erziehenden Tuns in der Sphäre der menschlichen Freiheit liegt, die eine völlige Berechenbarkeit und Beherrschbarkeit ausschließt. Durch solche Überlegungen wird die Normativität der Pädagogik beschränkt und eine deskriptive Erfassung und Durchdringung der Erziehungstatsachen selbst als der innerste Sinn einer von den Forderungen und Bedürfnissen der Praxis emanzipierten reinen pädagogischen Theorie herausgestellt. Der Verfasser hat recht, wenn er diese Auffassung als erst in der Bildung begriffen bezeichnet, aber auch, wenn er ihr eine sichere Zukunft prophezeit.

Im dritten Gedankenkreis gibt Prüfer eine auf breiter Erfahrungsgrundlage ruhende Zergliederung des erziehenden Tuns und entwickelt dabei die einzelnen Voraussetzungen, Hilfsmittel, Hemmungen der praktischen Erziehungsarbeit. Die Analyse des erziehenden Aktes, d. h. des „Wesens" all der im einzelnen außerordentlich verschiedenen Akte, die im Dienst der pädagogischen Idee eben pädagogische werden, ist unstreitig die wichtigste Aufgabe der Erkenntnis; Prüfer hat (in nicht wenigen Einzelaufsätzen seitdem) weitere Momente verdeutlicht. Indem er vom einzelnen Erziehungsvorgang aus Licht fallen läßt auf die weiteren Zusammenhänge, wird dieses Kapitel ein Grundriß der praktischen Erziehungslehre, besinnlicher als die sonst üblichen schulmäßigen Abhandlungen über Aufgabe und Grenzen der Erziehung, über Autorität, Vorbild, Erziehungsmittel, Lohn, Strafe usw., der Vielfältigkeit der Tatbestände feiner angepaßt als die starren Normen, die sonst deduziert zu werden pflegen. Auch wenn Prüfer selbst es nicht deutlich ausspricht, die zugrunde liegende Meinung möchte ich entschieden teilen: kein Erziehungsmittel ist eindeutig — kein Erziehungsfall generalisierungsfähig. Deshalb ist ja die praktische Erziehung von vollendet vorbildlicher Gestalt eine so selten getroffene Leistung der seltenen Erzieherbegabung, die nur sehr ungefähr ersetzt werden kann durch die lernbare Technik, die wissenschaftliche Reflexion und die willige Nachfolge. Jede gelungene Erziehung eines Kindes durch seine Mutter, seinen Vater, jedes Einzelbeispiel einer wenigstens im Grundriß



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:11 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

richtigen und sich bemühenden Bildungsarbeit enthält ein geniales Moment — nur haben wir noch immer nicht Blickkraft genug, diese Genialität im Kleinen und Alltäglichen, im Praktischen und Lebendigen zu sehen. Wenn wir das Geniale im Wirken des rechten Erziehers sehen sollen, dann muß es schon in beträchtlichen Ausmaßen auftreten oder — was für das Wirken selbst durchaus belanglos ist — in einer Nachfolgergemeinde oder im literarischen Werk verstärkten Ausdruck und Niederschlag gefunden haben.

Für den reifsten und interessantesten Teil der Schrift halte ich das Schlußkapitel über pädagogische Kultur. Prüfer bewegt sich hier auf einem Gebiet, dem der Hauptteil seiner historischen Forschung und seiner praktischen Wirksamkeit gegolten hat und noch gilt. Erziehung als Institution und die Institutionen der Erziehung, der persönliche Faktor in allem Institutionellen, der pädagogische Beruf in allen seinen Zielarten und die Verantwortlichkeit der ganzen Gesellschaft, nicht nur der berufsmäßigen Erzieher in ihr, treten als die wesentlichen Momente einer pädagogischen Kultur stärker hervor — sie selbst aber ist das lebendige Bewußtsein einer Gesellschaft vom Wert der Erziehung und der reine Wille zu immer besserer Erkenntnis und Übung der Erziehungspflichten. Bildung und Leben einer organischen Tradition in Erziehungsdingen — das ist das Kennzeichen pädagogischer Kultur. Ob wir — trotz unseres hochentwickelten rationellen Erziehungs- und Bildungswesens und trotz der Höhe des pädagogischen Professionalismus — eine solche vom Volk getragene pädagogische Tradition schon haben? Ob überall schon Sinn und Bedeutung der Erziehung in lebendiger Einsicht erfaßt und in wirkender Anteilnahme als Sache der Gesellschaft gefördert werden? Oder ob wir ein Volk der Lehrer und Erzieher, aber noch kein erzieherisches Volk sind? Es sind Fragen von beträchtlicher Tiefe, mit denen Prüfer seinen Leser entläßt, er selbst hoffnungsfreudig und erziehungsgläubig, von der Möglichkeit pädagogischer Volkskultur innerlich überzeugt und aus diesem Glauben fähig, pädagogisches Leben zu wecken.

München. **Aloys Fischer.**

Elise Deutsch, Jugendlichen-Pädagogik. Aus der Erfahrung dargestellt als Ratgeber für Klassenführung und Schulleitung, sowie als Anleitung für den Gebrauch an Seminaren der Fach- und Fortbildungsschullehrerinnen, sowie zum Selbstunterricht. Leipzig 1921. Teubner. 103 S. 5 M.

Diese Handreichung für Lehrerinnen an Mädchenfortbildungsschulen sei hier angezeigt, weil sie den ernstlichen Versuch unternimmt, gegenüber der ausschließlichen Lehranstalt den Gedanken der Erziehungsschule in den Vordergrund zu rücken und in diesem Sinne sich bemüht, das Wirken der Lehrerin auf jugendkundliche Einsichten zu gründen. Was freilich in den drei ersten Abschnitten an Soziologischem und Psychologischem über das Jungmädchen ausgeführt wird, ist zu diesem Zwecke nicht ausreichend, zum Teil aus großstädtischen Erfahrungen heraus vorschnell verallgemeinert und in den pädagogischen Folgerungen mitunter doch etwas gar zu verständig und hier und da fast tantenhaft, ohne die Grundstimmung des Jungseins mit der Jugend. Über viel Äußerlichem der „Geschäftsführung" ist zum schweren Schaden des Buches versäumt, den Geist zu fordern und darzustellen, der im Sinne des Arbeitsschulgedankens den Unterricht an den für unser Volk so bedeutsamen Mädchenfortbildungschulen durchwalten müßte und der dann ohne allzu ausgeklügelte Künstlichkeiten an Erziehungspraktiken ganz natürlich von sich aus eine tiefe, natürliche, echte erziehliche Wirkung ausüben wird.

Leipzig. **Otto Scheibner.**

Die Arbeitsschule, Beiträge aus Theorie und Praxis, herausg. vom Leipziger Lehrerverein. 3. Aufl. Leipzig 1921. Klinkhardt. 188 S. 20 M.

Das bekannte Buch, das aus der methodischen Abteilung des Leipziger Lehrervereins hervorgegangen ist und eine Sammlung von Aufsätzen zur Ausgestaltung der Arbeitsschule enthält, die die Lehrer P. Vogel, R Sieber († 1915), K. Rößger und O. Erler zu Verfassern haben, bringt in der vorliegenden Auflage zwei völlig neue Beiträge; die übrigen, die R. Siebers ausgenommen, sind ergänzt. Ganz auf den Volksschulunterricht eingestellt, behandelt es nach einer allgemein orientierenden Einleitung den Begriff der Arbeitsschule (unverändert), die Verstandes- und Willensbildung in ihr (unverändert), die Reform des Elementarunterrichts, die Leipziger Versuchsklassen (neu), Beispiele aus dem Gesamtunterricht der Oberstufe (neu), den Bau unseres Hauses und unserer Wohnung, Sellerhausen vor 100 und vor 1000 Jahren als heimatkundliche Frage, endlich Material und Werkzeug sowie ihre Bildungswerte betreffende Fragen. Die Arbeiten sind aus dem Studium der wichtigsten Schriften über den Arbeitsschulgedanken und über die Entwicklung des Kindes sowie vielfachen Erfahrungen der Praxis hervorgegangen;



Digitized by Google Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:11 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

überall zeigt sich eifriges Bemühen um neue Wege, ernsthaftes Suchen nach Umbildung der vorhandenen Unterrichtsformen und -verhältnisse in bessere im Sinne des Arbeitsschulgedankens, nicht ein bloßes Schmieden schöner Pläne, um sie beziehungslos dem Vorhandenen gegenüberzustellen. — „Die neue Schule muß aus der alten organisch hervorwachsen." Die neue Schule ist aber diejenige, welche von der natürlichen Entwicklung des Kindes ausgeht und in eigentätiger Schülerarbeit alle Kräfte im Kinde entwickelt, in welcher der Geist der werktätigen Arbeit und der Menschenliebe lebt und in der das Leben der Gegenwart und der Heimat pulsiert. Zwei Leitgedanken erscheinen besonders betont als für die in dem Buch vertretene Auffassung charakteristisch, der eine ausdrücklich, der andere mehr tatsächlich durch die Art der Stoffauswahl: 1. Die Entwicklung des Kindes soll für alle Erziehung Gesetz und Regel geben, sie soll sich in jeder Phase so vollkommen als möglich darstellen; 2. Die Einstellung des Kindes im Volksschulalter gehe besonders auf die äußere, technische Seite des uns umgebenden Lebens, und deshalb sei eine so (d. h. technisch) orientierte, großangelegte Heimat- und Kulturkunde als konzentriertes Fach, gleichsam der einzig angemessene Stoffplan für die Arbeitsschule. die auf Grund dieses „Konzentrationsfaches" auf allen Stufen ihre Arbeit als Gesamtunterricht (im Sinne der alle Aufgaben und Betätigungen verwebenden Unterrichtsgestaltung, nicht in einer anderen Bedeutung!) durchzuführen habe. Der erste Leitgedanke verführte wenig zu Einseitigkeiten, soweit ich sehen konnte, da Entwicklung auch von der Umgebung abhängig gedacht wird. Um so mehr der zweite: der Technizismus tritt in den vermittelten Vorstellungsinhalten und angewandten Betätigungsformen allzu stark hervor. Das Wertvolle darin sei durchaus nicht verkannt; aber es gibt doch auch noch andere Schichten und Bezirke in unserem Leben, denen die Kinder Verständnis und Teilnahme entgegenbringen und die auch unter das Ideal des schaffenden Menschen fallen Für eine kommende Auflage möchte ich empfehlen, die psychologischen Ausführungen einer erneuten Nachprüfung zu unterziehen, die Literatur sorgfältiger anzuführen, die einzelnen Abschnitte klarer und straffer zu gliedern, so daß sie durchsichtiger, im Fortschreiten des Gedankens eindrucksvoller werden; dann lassen sich die Wiederholungen, auch innerhalb der einzelnen Abschnitte, leichter vermeiden. Diese Mängel sind zum Teil in dem gegenwärtigen Stand der Behandlung solcher Fragen begründet; wir haben noch keinen Besitz von festen Formen für die Darstellung der Fragen der Arbeitsschuldidaktik, und in die Grundformen der herkömmlichen Didaktik passen diese neuen Gedanken und Versuche nicht ohne weiteres hinein. Über die einzelnen Darlegungen kann hier nicht eingehender berichtet werden. Besonders hingewiesen sei auf den Bericht über die Leipziger Versuchsklassen. Die grundlegenden Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Rechnen) werden erst im letzten Vierteljahr mehr systematisch in Angriff genommen, trotzdem wurde am Ende der drei unteren Schuljahre das übliche Unterrichtsziel erreicht. In diesem Zusammenhang möchte ich einen in einer solchen Schrift scheinbar sehr auffallenden und merkwürdigen Satz anführen (er ist von mir gesperrt, denn ich bin der gleichen Meinung): „... das Kind kann ... mehr Stoff verarbeiten, al ihm die gegenwärtige Volksschule bietet, nur muß er ihm gemäß ausgewählt sein und in der rechten Weise von ihm verarbeitet werden können" (S. 73). — Das Besondere und Wertvolle der Schrift liegt darin, daß hinter den Ausführungen jeweils der Wille und die Erfahrung des praktischen Versuches steht; man kann nur wünschen, daß sich recht viel Fähige finden, die in dem gleichen Geist der Umsicht, der Besonnenheit und der Tatkraft neue Wege der Unterrichtsgestaltung versuchen und über ihre Absichten und Erfahrungen berichten.

Tübingen. Gustav Deuchler.

O. Erler, Bilder aus d. Praxis d. Arbeitsschule. Lpzg. 1921. Klinkhardt. 124 S. 16,75 M.

Der Verfasser, Mitarbeiter an der von der methodischen Abteilung des Leipziger Lehrervereins herausgegebenen Schrift „Die Arbeitsschule", gibt uns durch seine „Bilder" einen schönen Einblick in seine eigne praktische Ausgestaltung des Arbeitsschulgedankens. Er gibt aber nicht bloß „Bilder", sondern auch grundsätzliche Betrachtungen über die innere und äußere Organisation der Arbeitsschule, wobei er seine Grundanschauungen von dem inneren Wesen und der äußeren Ausstattung der Arbeitsschule darlegt. In seinem Bild von der Arbeitsschule hat er den Werk-, Ausdrucks-, Darstellungs- und Selbsttätigkeitsgedanken als ein Ineinander von körperlicher und geistiger Arbeit innig verwoben und unter den Leitgedanken der Kulturarbeit gestellt. Der Arbeitsgedanke ist ihm also nicht bloß ein methodischer und organisatorischer Gesichtspunkt, sondern auch ein inhaltlicher, das Wertbewußtsein erfüllender. Damit ist aber zugleich die Gefahr heraufbeschworen, daß das Kind zwar „zu einem tätigen Glied der Kulturgemeinschaft erzogen", aber nicht „der Mensch in ihm entwickelt" wird, und dieser Gefahr ist Erler, wie ich glaube, nicht ganz entronnen. Eine zweite kommt hinzu. Der


Digitized by Google Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:12 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Verfasser faßt den Begriff der Kulturarbeit zu eng. Er sieht in ihr doch im wesentlichen oder wenigstens vorwiegend die technischen Einrichtungen des heutigen Lebens, und das macht sich dann auch in den Einzelbildern (S. 21 ff.) und insbesondere bei dem Arbeitsplan für die Oberstufe (S. 16—21) geltend; diesen kann man vielleicht am besten als „Lebensbilder unserer technischen Arbeit (i. w. S.) und Einrichtungen" bezeichnen: Die Arbeit an und im Hause (5. Schulj.); die A. im Garten und auf dem Feld (6. Schulj.); die A. im Handel und Verkehr (7. Schulj.); die A. in Industrie und Bergbau sowie in der Verwaltung von Reich, Staat und Gemeinde. Zweifellos kommt darin die geistig-geschichtliche Welt an Umfang, Gewicht und Eigenart zu kurz, in der Gesamteinstellung wie auch in den Einzelausführungen. Daß die Schüler des Verfassers diesem Arbeitsplan Verständnis und Interesse entgegengebracht haben, darf auch, abgesehen von der anregenden Kraft des Lehrers, ohne weiteres angenommen werden; denn diese soziale Schicht atmet die gleiche geistige Luft, die der Arbeitsplan ausströmt. Soll aber das heranwachsende Geschlecht positiv mitarbeiten an der Gestaltung unseres sozialen, politischen und geistigen Lebens, so scheint mir dies nicht möglich zu sein, ohne daß ein Arbeitsplan verwirklicht wird, in dessen Aufbau der des Verfassers etwa die eine Hälfte ausmacht, die andere Hälfte der geistigen und geschichtlichen Welt entstammt; denn Mitarbeit am Ganzen setzt ein diesem Ganzen entsprechendes Wertgefüge im einzelnen voraus und den Grund dazu hat die Schule zu legen. Das ist der wichtigste Einwand, den ich zu machen habe. Die Grundgedanken der Arbeitsschule dürften bei einer zweiten Auflage in schärferer Gliederung dargelegt werden. Die Abbildungsart S. 13 ist nicht recht verständlich. Ob die vorgelegte Art, an Gesamtbildern zu arbeiten, bei der die eigentätige Erarbeitung der exakten Begriffe und Gesetze in den Hintergrund tritt, diese vielmehr immer bloß auftreten und entwickelt werden, wenn es das Verständnis des Gesamtbildes verlangt, für die wissenschaftliche Erziehung der Unterstufe der Studienschule in Betracht kommen kann, erscheint mir fraglich. Aber das nur nebenbei; der Verfasser ist wohl selbst nicht der Meinung. Die Art, wie alle Arbeits- und Erlebnisgebiete im Unterricht in das Ganze des Planes hineinverwoben wird, zeugt von großer unterrichtlicher Gestaltungskraft. Ich möchte deshalb dem Buch recht viele wünschen, die in und nach ihm eigentätig gestaltend zu arbeiten verstehen; denn es ist für die Praxis geschrieben. Aber solche Schriften, die die wirkliche Arbeit an der Praxis der Arbeitsschule darstellen, sind auch für die Theorie derselben von nicht zu unterschätzendem Wert, weil doch nur an ihnen die Grundsätze und Grundanschauungen in kritischer Analyse zur Klarheit herausgearbeitet werden können.

Tübingen. Gustav Deuchler.

Mitteilungen.

1. Der Chemnitzer Erziehungsbogen ist dank der ideellen und finanziellen Unterstützung des städtischen Schulamtes und der Berufsberatungsstelle der Stadt Chemnitz vollständig umgearbeitet worden und in neuer Form erschienen. Die wesentlichste Neuerung besteht darin, daß alle Fragen, Beobachtungshinweise usw. aus dem Bogen herausgenommen und in einer gesonderten „Anleitung zu planvoller psychologischer Beobachtung" zusammengefaßt worden sind. Der neue Bogen enthält nur ein Schema von 11 Hauptgruppen, in das nach Belieben ausführliche oder kurze Beobachtungsergebnisse eingetragen werden können. Auf Anregung der Chemnitzer Berufsberatungsstelle wurden Fragen und Beobachtungshinweise aufgenommen, die sich auf die Berufsberatung beziehen. Die Berufsberatungsstelle hofft durch dieses Zusammenarbeiten mit der Schule wertvolle Aufschlüsse über die Berufseignung der Jugend zu erhalten. In der Erkenntnis des erzieherischen Wertes des psychologischen Beobachtungsbogens hat das Schulamt die Einführung zunächst in den beiden oberen Klassen der Chemnitzer Volksschulen empfohlen. Der Bogen kann zum Gesamtpreise von 1,50 M. (Erziehungsbogen 0,60 M., Anleitung dazu 0,90 M.) ausschließlich Porto durch Herrn R. Mütze, Chemnitz, Kurfürstenstr. 17, III, Gemeindegiro Chemnitz C 210, geliefert werden.

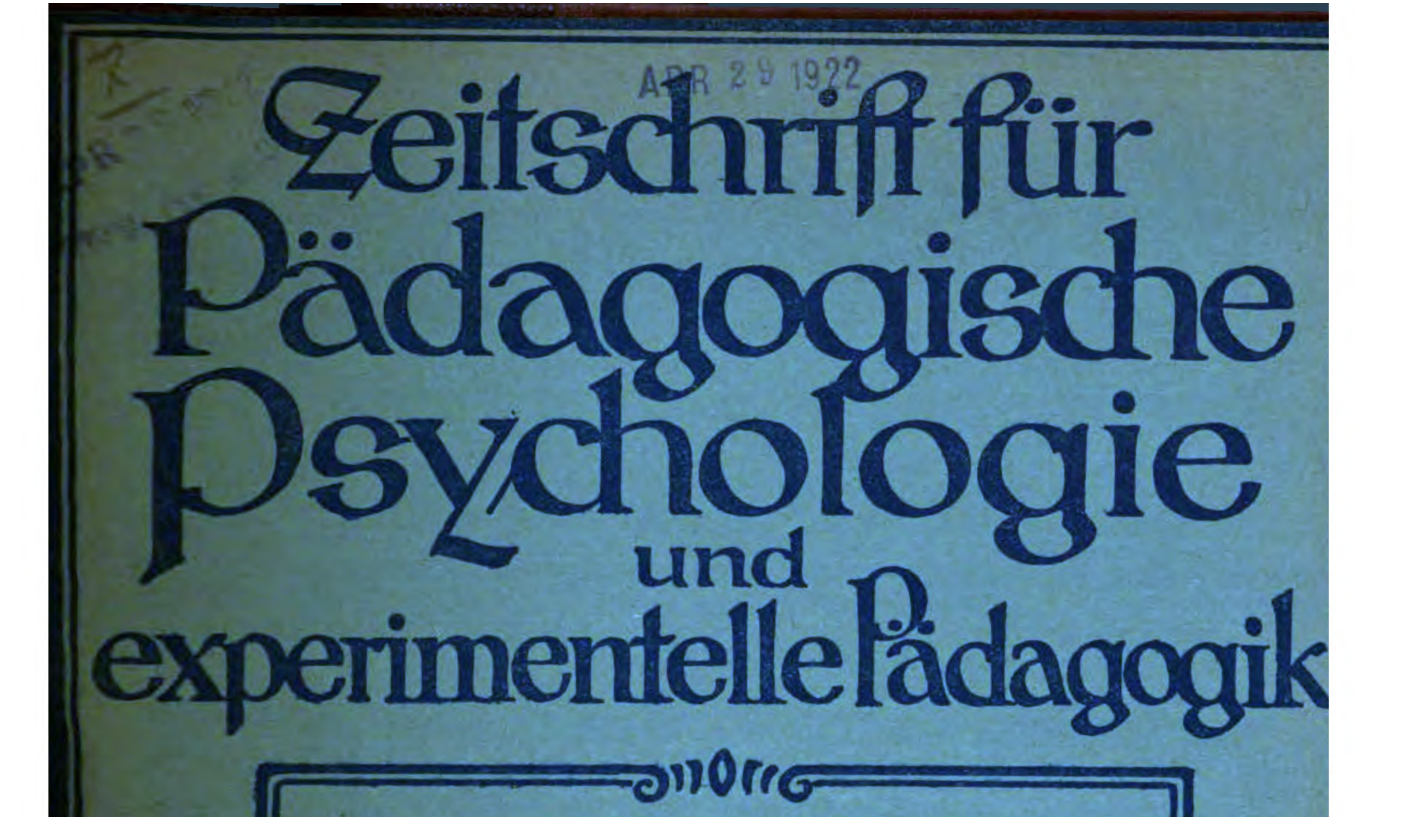
2. Der Frankfurter Beobachtungsbogen von Eckhardt und Schüßler nebst Anleitungsheft ist in 2. Auflage bei Julius Beltz, Langensalza. erschienen.

3. Zur Psychologie der proletarischen Jugendbewegung (vgl. die Aufsätze von C. Bondy und W. Stern im letzten Heft, Bd. 22, S. 369 ff.). Die dort angekündigte Veröffentlichung des Buches von Curt Bondy über „Die proletarische Jugendbewegung" erscheint demnächst im Freideutschen Verlag von Saal, Lauenburg a. d. Elbe.

Druck von J. B. Hirschfeld (A. Pries) in Leipzig.



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:12 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google



APR 29 1922

Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik

23. Jahrgang, Heft 3/4 März-April 1922

INHALT:

Grundsätzliches über die Volkshochschulfrage. Von Universitätsprofessor Dr. F. E. O. SCHULTZE in Frankfurt a. M. ::
Anleitung zur Schüler-Personalbeschreibung. Von Dr. A. HUTH, Assistent am Pädagogisch-psychologischen Institut in München. ::
Zur Frage der psychologischen Schülerbeobachtung im Dienste der Berufsberatung. Von Dr. O. BOBERTAG, Leiter der Abteilung für Jugendkunde am Zentralinstitut für Erz. und Unterr. in Berlin. ::
Zur Feststellung der Sprachbefähigung bei Volksschülern. Von Lehrer MARX LOBSIEN in Kiel, ::
Zur Erkenntnis abwegiger und krankhafter Geisteszustände bei Schulneulingen. Von Geh. Regierungsrat Dr. med. W. ALTER, Direktor der Lippeschen Landesheil- und Pflegeanstalt in Lindenhof. :: :: ::
Der Formvariator. Ein Hilfsmittel zur Prüfung und Erziehung der dynamisch-geometrischen Raumauffassung. Von Universitätsprofess. Dr. W. STERN in Hamburg. ::
Der Aufbau des Hochschulstudiums der Pädagogik. Von Universitätsprofessor Dr. A. FISCHER in München. ::
Kleine Beiträge und Mitteilungen: A. Stöhr †. Leitsätze über Pädagogik und Philosophie. Kinderfahrten als Erziehungswerk. Eine Untersuchung über Schülerbegabung. Erste Internationale Tagung für Sexualreform auf sexualwissenschaftlicher Grundlage. Hauptstelle für praktische Psychologie in Berlin-Spandau. Nachrichten. ::
Literaturbericht:
Selbstanzeigen. Besprechungen. Mitteilungen.

herausgegeben von
O. SCHEIBNER UND W. STERN
unter redaktioneller Mitwirkung von
A. FISCHER UND H. GAUDIG

Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:12 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Die Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik (Verlag von QUELLE & MEYER) erscheint jährlich in 12 Heften zum Preise von 24.— M. für das I. Halbjahr 1922 und ist durch alle Buchhandlungen zu beziehen. Briefe und Manuskripte sind an den geschäftsführenden Schriftleiter Seminar-Oberlehrer O. Scheibner, L.-Gohlis, Ehrensteinstraße 34, zu richten. Besprechungs-Büchersendungen und dergl. an die Verlagsbuchhandlung QUELLE & MEYER, Leipzig, Kreuzstraße 14

VERLAGSBUCHHANDLUNG BLEYL & KAEMMERER IN DRESDEN-BLASEWITZ

Postscheckkonto Leipzig 25030

ZILLERS BOTSCHAFT

vom erziehenden Unterricht

Von Professor Dr. KARL JUST

VIII und 101 Seiten / Preis bei portofreier Zusendung Mark 9.35

AUS DEM INHALT:

Kap. 1 Das Ziel des erziehenden Unterrichtes
„ 2 Die Erziehungsschulen Stätten allgemeiner Menschenbildung
„ 3 Der Mittelpunkt des erziehenden Unterrichts
„ 4 Der Stützpunkt des Erziehers
„ 5 Der Unterricht die stärkste pädagogische Kraft
„ 6 Der besondere Zweck des Unterrichts.
„ 7 Das Interesse als Übergang vom Wissen zum Wollen
„ 8 Die Hauptrichtungen des erziehenden Unterrichts
„ 9 Der frohe Unterricht
„ 10 Der freie Unterricht
Kap. 11 Der interessante und der Interesse erweckende Unterricht
„ 12 Der nutzbringende Unterricht
„ 13 Persönlichkeitsbildung
„ 14 Die Konzentration des Unterrichts u. die Kulturstufen
„ 15 Der Ausgangspunkt des erziehenden Unterrichts
„ 16 Die Schonung der Eigenart des Kindes
„ 17 Das Lehrverfahren
„ 18 Die Persönlichkeit des Lehrers
„ 19 Familie und Schule
„ 20 Kern- und Leitworte Zillers

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

PROFESSOR DR. A. FISCHER

Erziehung als Beruf

54 Seiten Geheftet M. 5.—

Scharfsinnige Ausführungen über das Wesen jeder Erziehung, ihre Aufgaben und ihre Ziele. Eine Berufssoziologie des Lehrerstandes.

Generated on 2019-10-25 07:12 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Digitized by Google

Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Grundsätzliches über die Volkshochschulfrage.

(Bericht und Gedanken über die neunte staatliche Volkshochschultagung vom August 1921 in Weilburg.)

Von F. E. Otto Schultze.

Vom 1. bis 12. August fand in Weilburg eine Tagung statt, zu der die Abteilung UV des preußi-chen Ministeriums der Wissenschaft, Kunst und Volksbildung eingeladen hatte. Diese Zusammenkunft sollte den Teilnehmern Gelegenheit geben, „in gemeinsamer Arbeit den Volkshochschulgedanken zu klären und zu vertiefen". Sie führte von den verschiedensten Seiten her zur Erörterung des Volkshochschulproblems. Besonders oft wurden grundsätzliche Fragen besprochen. Eine etwas tiefer schürfende Betrachtung wird uns unvermerkt zu dem allgemeinen und grundsätzlich wichtigen Problem der Bildung und Erziehung der Erwachsenen führen. Aus solchen Gründen ist ein eingehender Bericht und sind Reflexionen zu einer Veröffentlichung an dieser Stelle berechtigt.

Zunächst sei einiges Wenige über den charakteristischen äußeren Rahmen der Verhandlungen gesagt, dann sollen die theoretischen Grundfragen erörtert werden.

Es waren etwa 40 Männer und Frauen erschienen: die Ministerialreferenten von UV, Vertreter des Provinzialkollegiums und der verschiedenen Schularten, sowohl von Universitäten, als auch von Ober-, Mittel- und Volksschulen, ferner Leiter von Volkshochschulen und Mitarbeiter von Volksbildungseinrichtungen, so auch von der Arbeiterakademie in Frankfurt, einige Pfarrer usw. Der größere Teil der Anwesenden hatte praktische Erfahrung auf dem Gebiete des Volkshochschulwesens, einige suchten erst Berührung damit zu bekommen. — Die Tagung war in folgender Weise organisiert: Die Regierung hatte die Teilnehmer eingeladen und erleichterte ihnen ihre Unkosten durch Übernahme des Fahrpreises der Eisenbahn, sowie durch Gewährung des Tagegeldes von 20 M. Vorträge fanden mit einer Ausnahme nur vormittags statt: ihre Dauer betrug $1^1/_4$—$1^1/_2$ Stunden. Es folgte eine kurze Frühstückspause und dann fanden die Diskussionen statt, die meist $2^1/_2$ – 3 Stunden währten. Die Gesamtdauer der Tagung war gut ausreichend; eine längere Ausdehnung oder eine wesentliche Abkürzung hätte niemand gewünscht.

Die Vorträge betrafen die Probleme der Volksbildung (Picht), die Grundtypen der Volksbildungsarbeit (von Erdberg), die staatliche Volkshochschule (Heller), das Volkshochschulheim (Koch), die Methode des Volkshochschulunterrichts (Wegener: die philosophische Methode; Heller: Pädagogik der Arbeitsgemeinschaft). Die Organisationsfragen wurden von Picht, das Verhältnis von Volksschule und Weltanschauung von Antz behandelt. Eine Beschreibung von Einzelkursen erfolgte durch Bluntschli (am Beispiel des Knochengewebes) und durch Ehrenberg (an Kunstformen).

Kurze und gelegentliche Berichte aus der Praxis der Volkshochschulen gab Bräuning-Oktavio, er schilderte die University tutorial classes; Pfarrer Ritter erzählte von seinen Erfahrungen an einer Bauernhochschule, die er fünf Monate lang mit 20 jungen Bauern abgehalten hatte. Weidenfeller berichtete von Erfahrungen aus Griesheim, Bryk von Höchst und Maas von Wiesbaden. Picht konnte wiederholt sehr wertvolle Einzeltatsachen aus verschiedenen Teilen Preußens wiedergeben, von denen er infolge seiner Stellung als Ministerialreferent gehört hatte.

Es ist unmöglich, ein eingehendes Referat über all das zu geben, was in 45 Stunden an Vorträgen und Diskussionen gesagt wurde. Es ist zu hoffen,



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:12 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

daß mancher Vortrag veröffentlicht wird. Ich werde deshalb hier in der Hauptsache nur die Ergebnisse in einer sachlich bedingten Reihenfolge in meiner persönlichen Auffassung zu entwickeln versuchen. Wo die Meinungen ernstlich auseinander gingen, werde ich es berichten.

Die theoretischen Fragen drängten sich unbedingt und immer wieder von selbst in den Vordergrund. Dies lag zum Teil an der Sache und ihrer großen Bedeutung, denn sie greift in die tiefsten Voraussetzungen unserer Kultur hinein; zum Teil lag es an der Eigenart der Vortrags- und Debatteredner, zum Teil an der deutschen Neigung, in Theorie zu zerfallen. Leider fehlte oft das Gegengewicht der Praktiker, die unnötig und zu unrecht stark zurückhielten. (Dabei hörte ich oft die Bemerkungen „Wann kommt etwas Praktisches? Wir wollen wissen, wie es gemacht werden soll".) Es wäre zumal für die weitere Ausgestaltung der Volkshochschulen sehr vorteilhaft gewesen, wenn die Diskussion über den sehr anregenden Vortrag von Picht über Organisation der Volkshochschulen auf zwei Tage ausgedehnt worden wäre und wenn man in der Debatte die Einzelfragen getrennt und der Reihe nach behandelt hätte.

Um ein richtiges Bild von der Tagung zu geben, muß hervorgehoben werden, daß sie eine wirkliche Arbeitsgemeinschaft war. Die Vorträge waren durchweg ernst durchdacht; die Diskussion bewegte sich mit ganz seltenen Entgleisungen auf der Höhe grundsätzlicher Auseinandersetzungen und blieb es auch — trotz mancher parteipolitischer Gegensätze. Die Sache erfordert es, auf ein wenig erfreuliches Symptom hinzuweisen: wiederholt verstanden die Redner einander überhaupt nicht oder mißverstanden sich sogar recht gründlich. Zum Teil ging dies aus philosophischer oder parteipolitischer Einstellung hervor, zum Teil aber aus ungenügender Kenntnis der philosophischen und besonders der pädagogischen Voraussetzungen. Es zeigte sich der Tiefstand unserer theoretischen Pädagogik recht deutlich auch hier, manchmal in recht beklagenswerter Weise. Wäre dieser besser imstande, so hätten sich wohl auch Gegensätze überbrücken lassen, die infolge des Mangels einer breiten theoretischen Grundlage als Klüfte bestehen blieben.

Was die geistige Einstellung der Mitglieder der Tagung betrifft, so mußte in unserer intellektualistischen Periode angenehm und erfreulich befremdend wirken, daß der Begriff der Lebenswahrheit eine starke Rolle spielte und oft durch die Reden hindurchklang. Wegener bezeichnete als sein Ziel der Volkshochschule das: „Ich will der Geburtshelfer des werterfüllten, gehaltvollen Menschen sein." Koch forderte „Freiheit von der Tyrannei des Zwecks, von Büchern und Buchstaben!" und positiv gewandt „Lebenswahrheit, Lebensoffenbarung, Lebenstheorie, Lebensführung!" Bluntschli gebrauchte wiederholt die Wendung von dem Leben, das in seinem Flusse Ausgang und Ziel der Erziehung sei. Worte wie die: „Wille, Ahnung und Charakter müssen bei aller Volkshochschularbeit mitschwingen." Oder „Toleranz und Brüderlichkeit sind die Grundforderung des Volkshochschulbetriebes" — wurden oft gehört.

Dementsprechend mußte es zu offener Wendung gegen den Intellektualismus kommen, der im Grund in der Praxis allzuoft eine Einstellung auf Besser-, Genauer- und Nochbesserwissen ist. Mancher wollte von der Theorie um ihrer selbst willen nichts wissen und fragte: „Hat sie denn wirklich Selbstwert?" Heller sagte: „Es braucht kein Mensch Erkenntnistheorie";


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:12 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Ehrenberg: „Die Philosophie gehört nicht an die Volkshochschule." Suhr zitierte den Ausspruch eines Studenten vom letzten Erlanger Studententag: „Wir wollen keine Wissenschaft." Gegen die Universitäten und Universitätslehrer wurde manche Stimme laut, auch von seiten von Universitätsvertretern. Der Fähigkeit der Universitätslehrer wurde kein großes Lob gespendet. Der Skeptizismus gegen die Wissenschaft ging so weit, daß man vereinzelt eine wissenschaftliche Untersuchung im Bereich der Werte für überhaupt unmöglich hielt.

Ziel und Aufgabe der Volkshochschule.

Das Ziel der Volkshochschule war das am meisten umstrittene Thema. Zu einer vollen und allseitigen Klärung ist man nicht gekommen. Daß es sich nicht um einen neuen Fachhochschultypus handeln kann, bedurfte keiner Erklärung. Fachhochschulen setzen die Reifeprüfung der Oberschulen voraus; für sie genügt nicht die natürliche Altersreife der Besucher, ein Moment, dessen Bedeutung der Fernstehende kaum kennt und stark unterschätzt, das aber von den Praktikern genügend erkannt und auch hier anerkannt worden ist.

Als erste Forderung ist die zu stellen: die Volkshochschule muß vollwertig sein, ein neues, ein bestimmtes „Niveau" in Stoff und Methode haben! Der bloße Unterhaltungsvortrag schafft noch keine Volkshochschule, noch weniger heißt es im Gegensatz zu einigen Bestrebungen freideutsch-jugendlichen Ursprungs: „Überall wo getanzt wird, ist Volkshochschule." Unbedingt muß die Volkshochschule eine Stätte ernster geistiger Arbeit sein. Schon darum ist die Arbeitsgemeinschaft der wesentliche Typus des Unterrichtes. Den Gedanken, daß man wegen des Hochschulcharakters eine ganze Anzahl Lehrstoffe, wie Kleintierzucht, den guten Ton in allen Lebenslagen und andere nützliche und unterhaltsame Dinge nicht hochschulmäßig behandeln könnte, möchte ich (z. B. in bekannter Anlehnung an Plato) nicht a priori verwerfen; wohl aber sind derartige Stoffe aus praktischen Rücksichten von der Volkshochschule zu verbannen und dem allgemeinen Volksbildungswesen, also den einfachen Belehrungsvorträgen zuzuweisen. Daß Stenographie, Rechtschreibung, Kopfrechnen, Maschinenschreiben und ähnliche Fächer Aufgaben der Volksbildung sind, wird niemand bestreiten; noch weniger ist zu leugnen, daß immer und immer wieder Kurse über solche Stoffe verlangt werden; aber Hochschulaufgaben sind sie natürlich nicht. In diesem Sinne wurden auch die Kurse einer ländlichen Volkshochschule als nicht hochschulmäßig zurückgewiesen, denn sie waren im Grunde nichts als Modifikationen von landwirtschaftlichen Winterschulkursen. Darüber, daß sie als volksaufklärend sehr fruchtbar sein könnten und würden, waren natürlich alle einig.

Es kommt wie bei jedem Unterricht, so auch beim üblichen Hochschul- und beim Volkshochschulunterricht in formaler Hinsicht darauf an, die geistigen Kräfte der Beobachtung, des Urteils und der Kritik zu wecken und zu stärken, damit die Besucher sich der kritischen Selbständigkeit des Denkens annähern. In materieller Hinsicht aber müssen diejenigen Kenntnisse und Erkenntnisse vermittelt werden, die unser Leben befruchten und auf eine höhere Stufe entwickeln können. Die Stoffbehandlung muß ihren


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:13 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Schwerpunkt in der Durchknetung in der Arbeitsgemeinschaft suchen. Wurden diese Forderungen allgemein zugestanden, so kam es andererseits zu Diskussionen über die Art der Stoffbietung.

A. Die Unterrichtsmethoden.

a) Die fachliche, gedankliche Entwicklung des Lehrstoffes.

Der Vortrag von Wegener über die philosophische Methode gab den Hauptanlaß, über dieses Thema zu diskutieren; Hellers Vortrag über die Taktik und Pädagogik der Volkshochschule und Bluntschlis Demonstrationen gaben weiteres Material. Leider kam man daraus nicht zur allgemeinen Klarheit, daß drei Wege der Stoffbehandlung grundsätzlich geschieden werden müssen.

Wenn ich einen Stoff schulmäßig entwickele, so wende ich mich an den Verstand. Ich baue ihn auf, teils rein darstellend (Vortrag), teils (maeutisch) fragend (Lehrgespräch). Was hierüber von Herbart in seiner Lehre von den Formalstufen entwickelt worden ist, ist nicht stets glücklich gesagt. Jedenfalls ist es von seinen Nachfolgern vielfach ganz schulmeisterlich in die Breite getreten worden. Wer den Sinn solcher Lehren nicht verstanden hat, schimpft über sie als etwas ganz Unnötiges und Wertloses. Der geborene Lehrer und Schulmeister im guten Sinne beherrscht und wendet aber die Formalstufen an, ohne überhaupt von ihnen gehört zu haben und ohne daß der Schüler es irgendwie störend merkte. Im Gegenteil empfindet dieser sie als Grundlage der Klarheit und Einfachheit. Deshalb sind die großen Forscher fast ausnahmslos gute Universitätslehrer, denn in ihren Vorlesungen tritt von selbst klar zutage, wie die Gedanken der Forschung sich aus ihren Voraussetzungen zwingend und überzeugend ergeben. Als Forscher sind diese Leute gewohnt, neue Ergebnisse systematisch herauszuarbeiten, d. i. induktiv zu finden; was sie für sich tun, bringen sie vor dem Hörer ganz von selbst zur Anwendung. Ist nun ein Lehrer nicht hochschulmäßig erzogen, sondern nach der Methode der Lernschule gebildet, so hat er unendliche Schwierigkeiten mit der Stoffdarstellung und Entwickelung. Die Methoden Herbarts sind dann in ihm nicht vorbereitet, er kann sie nicht anwenden, sofern er nicht innerlich zum freien schöpferischen Geist veranlagt ist.

Wenn auch die Grundforderungen der Stoffentwickelung einfach und durchsichtig sind, so ist doch die Anzahl der Möglichkeiten, in denen man seinen Unterricht ausbauen kann, sehr groß, ja unerschöpflich. Der eine wird mehr anschaulich, der andere mehr abstrakt, dieser mehr induktiv, jener mehr deduktiv vorgehen. Man darf nun deshalb, weil der Forscher am besten über die Wege der Wahrheit Bescheid weiß, noch nicht meinen, daß er auch den Ungebildeten am geschicktesten zu seinen Zielen zu führen versteht. Es wäre weit verfehlt, wollte man behaupten, daß alle großen Lehrer und Forscher und die ersten Philosophen der Universitäten auch am besten zu Lehrern an Volkshochschulen geeignet sind, oder daß sie zu Lehrern an den Seminarschulen passen, die man früher oder später zur Ausbildung von Volkshochschullehrern wird errichten müssen. Diesen zuletzt genannten Gedanken vertrat Wegener; Heller und Hemerlink traten ihm sehr lebhaft entgegen. — Bei allen diesen Fragen müssen naturgemäß neben den logisch methodologischen Gesichtspunkten der Unterrichtsgestaltung auch die psycho-



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:12 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

logischen berücksichtigt werden. Das ist natürlich eine Binsenwahrheit, und doch traten, wie so oft, auch auf der Weilburger Tagung uralte Forderungen auf den Plan, die den Anspruch erhoben, neue Gedanken zu sein. So wurde z. B. als etwas besonderes gefordert, daß man von der „Anschauung" ausgehen müsse. Andere Gedanken wirkten dagegen anregend, so z. B., daß das Großstadtasphalt unterrichtlich für die Entwickelung von Werten betrüblich wenig Material gibt, daß es vor allem für die Grundlage einer Heimatkultur nichts bietet. Bluntschli wies ferner sehr anschaulich auf die Forderung hin, zunächst singulär zu denken und nicht sogleich zu typisieren, d. h. nicht allzu früh zu verallgemeinern. Der Sinn für Einzelheiten muß sowohl für Beobachtung als auch in der gedanklichen Ausbeutung kräftig entwickelt werden; das physiologische oder funktionelle Denken darf gegenüber dem reinen anatomischen und auf die Form allein achtenden nicht zurücktreten, oder mit anderen Worten: der Sinn für die Mannigfaltigkeit und deren Wert und das Verständnis für Funktionen, für den Zusammenhang zwischen Gestalt, Zweck und Leistung müssen erst geweckt und geschult werden.

b) Die Methode der Einfühlung und Wertfindung.

Auf dem Wege zu den Dingen, den wir mit unseren Sinnen und mit unserem Denken zurücklegen, können wir mitunter stehen bleiben und uns dem Eindruck unseres Gegenstandes unmittelbar und gedankenfrei hingeben. Dann kann es — vorausgesetzt, daß wir dazu fähig sind, oder daß der Gegenstand dazu geeignet ist — geschehen, daß sich eigentümliche Erlebnisse zwischen die Akte unseres Schauens und Denkens einschieben, die dem bloßen Verstand durchaus fremd sind. Wir spüren dann etwas von dem Hauch und der Eigenart unseres Gegenstandes, von seiner inneren Größe und seinem Werte. Dieses gefühlsmäßige Erleben ist es, das hervorzuheben uns nunmehr am Herzen liegt. Schopenhauer hat sehr schön gesagt: man muß vor einem Kunstwerk stehen, wie vor einem König und warten, bis es einen anspricht.

Die Erfüllung dieser weisen Forderung führt uns tausendmal schneller als alle geschichtliche Betrachtung ins Innere der Dinge. Wie vor Kunstwerken müssen wir aber auch vor den Gebilden der Natur und den Erscheinungen des Lebens und Alltags stehen zu bleiben vermögen; dann beginnt das Gemüt zu sprechen und den Wert der Dinge vor uns zu enthüllen. Eine gleiche Wirkung vermag die so wenig Menschen verliehene Kunst des Erzählens und die Gewalt der zündenden Rede in uns auszulösen. Nur diese Weise der Stellungnahme zum Gegenstand läßt dem Betrachter und Hörer dessen Wert gefühlsmäßig klar, ja oft überhaupt erst bewußt werden. Um solche Gefühle zu wecken, ist es z. B. im Kunstunterricht nötig, das Gefühl durch besondere Darbietungen erst zu wecken. Im Volksbildungsbetrieb werden Massenwirkungen in Form von Theateraufführungen, Konzerten und ähnlichen Veranstaltungen in diesem Sinne besonders zweckmäßig sein, denn es ist zweifellos, daß man als Glied einer Masse (es ist an den Begriff der Massenpsychologie zu erinnern) leichter hineingerissen wird, denn als einzelner. Es ist gut, daß man dabei den Kopf in gewissem Sinn verliert, denn man fühlt dafür wärmer und stärker und kommt zu einem Wertgenuß des Gebotenen (von Erdberg). Heißt es so, sein Herz der Kunst und dem Schönen widmen, so ist damit


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:12 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

etwas gesagt, das scheinbar mit dem Unterricht oder dem Studium nichts zu tun hat. Und doch ist es der Fall. Was will denn die akademische Freiheit? Weshalb ist sie uns trotz aller ihrer Mißbräuche so unendlich viel wert? Weil sie am ehesten den Weg zur Sache öffnet, und zwar dadurch, daß wir uns frei und ungehemmt mit ihr beschäftigen und auseinandersetzen können. Derb gesagt: man muß sich einmal tüchtig in das Gras hinein knien und fressen können, wie es einem gerade behagt! Dadurch bekommt man überhaupt erst den Geschmack an der Wissenschaft, Freude an der wissenschaftlichen Arbeit! Psychologisch gesprochen heißt das: die Reize, die in der wissenschaftlichen Arbeit liegen und den Gegenstand der meisten Wissenschaften bilden, sind für den Anfänger so fremd und darum so schwach, daß sie oft erst durch eine recht häufige Wiederkehr, also mit einer langen Latenzzeit und durch starke Summation zur Wirksamkeit gelangen; dann aber sind sie groß, großartig und bedeutend.

Vom gleichen Gesichtspunkt aus sind noch andere Momente in der Volkshochschule von der allergrößten Bedeutung. Es sind die Unterschiede des Standes, der Welt- und Parteiauffassung zwischen Lehrern und Hörern. Jeder nur ganz flüchtige Kenner des Volkshochschulwesens weiß, wie schwer es ist, selbst auf wissenschaftlichem Gebiete Arbeiter und Bürger zusammen zu bringen. Der Arbeiter sagt ganz einfach zum Bürgerlichen: „Ihr steht auf einem anderen wirtschaftlichen Boden und seht und erlebt die Dinge anders als wir. Was für Euch gilt, gilt nicht für uns.“ Persönliche Kälte und schulmeisterliche Art können dabei nicht minder schaden. Auch nur eine Andeutung eines Überlegenheitsgefühls seitens des Lehrers schadet seiner Sache ungeheuer. In dieser Hinsicht sind die Hörer oft hochgradig empfindlich. „Der sieht einen als dumm an“, „der denkt, man ist ein ganz ungebildeter Mensch“ usw., sind Redewendungen, die man gelegentlich im Anschluß an die Volkshochschulvorlesungen über den Dozenten hören kann. Dieser Gefahr gegenüber wurde von verschiedenen Seiten auf das energischste betont, der Lehrer müsse sich so einstellen, daß er vom Hörer ebensoviel empfange, als dieser ihm biete. Dazu — das bekenne ich offen — bin ich in den wenigsten Fällen in der Lage, obschon ich weiß, daß mir mancher Hörer in seiner menschlichen Anlage überlegen ist. Es wäre auch traurig, wenn die Wissenschaft so leicht zu ergänzen und zu kritisieren wäre, daß man als Forscher von jedem Volkshochschulbesucher in seinem Fach ohne weiteres lernen könnte. Dies geht sicher nur in einigen außerwissenschaftlichen Dingen; so in der Politik, wo wir alle, selbst die Geschichtsprofessoren so sehr im Dunkeln tappen und oft von Vorurteilen befangen sind, daß wir von einem klar blickenden Gliede der ungebildeten oder halbgebildeten Volksschicht manches, sogar grundlegendes lernen können. Wenn ich als Dozent Anregungen für mein Fach empfangen kann, so werde ich sie dankbar annehmen. Allein, wenn z. B. wie Bräuning-Octavio berichtet, im Jahre 1907 ein Arbeiter in Oxford bei einer Sitzung von Universitätsvertretern und der Arbeiterschaft erklärte: „die Arbeiterschaft kann Oxford mehr geben, als Oxford der Arbeiterschaft“, so ist diese Äußerung nichts als eine Verblendung des Arbeiters. Geld und politische Macht sind an dieser Stelle nicht entscheidend, sondern geistige Güter, und die sind bei dem Arbeiter als Fertigware überhaupt nicht da. Was da ist, sind Seelen, die befruchtet werden können, und zwar viel mehr erstaunlich fruchtbare und empfänglichere Seelen,



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:14 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

als mancher Hochschulprofessor glaubt. In gleicher Weise muß man auch versuchen, die Hemmung der Standesvorurteile zu zerstören, indem man, zumal den Bauern und Arbeitern gegenüber, den gemeinsamen Standpunkt reiner Menschlichkeit geltend macht. Man muß in seinen Darlegungen auf die einfachsten Grundgedanken zurückgehen und dem Volkshochschulbesucher in der schlichtesten Weise zeigen, daß im Lehrstoff etwas gegeben ist, was ihn als Mensch genau so angeht wie alle anderen Menschen. Und zwar muß er das nicht bloß dumpf ahnen, sondern gefühlsmäßig stark erleben. Hierbei den richtigen Ton zu finden, ist nicht stets leicht und manchem sogar nicht einmal gegeben; jedoch eine auf Gefühlswirkung zurückgehende Atmosphäre der Offenheit, Warmherzigkeit und Ritterlichkeit zu schaffen, ist zweifellos eine unbedingte Forderung, die der Volkshochschullehrer zu erfüllen hat. Sie ist nichts als eine Selbstverständlichkeit, denn sie ist ein allgemein menschliches Postulat, für das man an anderer Stelle das Wort Liebe gebraucht. Ich gestehe, daß mir dieses Wort in seiner Vieldeutigkeit und Abgebrauchtheit in der wissenschaftlichen Rede unangenehm ist und daß es im öffentlichen Verkehr wie eine Indiskretion verletzt, wenn es jemand hemmungslos gebraucht; ein Ersatz dafür fehlt aber. So kann ich denn nur noch auf nahestehende Begriffe wie Brüderlichkeit, Toleranz, Solidarität usf. hinweisen. Das was an dieser Stelle daran wichtig ist, ist die seelische Tatsache, daß bei Abstimmung des Verkehrs, der Arbeit, des Unterrichtes auf Wärme und Liebe alles leichter und besser geht als in der Frostigkeit innerer Ferne. Die Beziehungen von Mensch zu Mensch werden schneller angeknüpft, man versteht schneller und besser, was der andere will, und findet leichter Mittel und Wege der Verständigung und des gemeinsamen Schaffens.

Noch eine dritte Quelle, die ein frohes und freudiges Fühlen hervorquellen läßt, muß auch in der Volkshochschularbeit eröffnet werden, es ist die Sache selbst in ihrem Arbeitswert.

Der Vorgang der Anteilnahme des Gemütes an der Einführung von Lehrstoffen ist so wichtig, daß man, wenn man sich seine Ausbeutung zum Ziel setzt, mit Fug und Recht von einer Unterrichts- bzw. Erziehungsmethode reden kann. Sie ist so wichtig, daß sie ohne Zweifel nicht selten sogar die Voraussetzung der zuerst betrachteten Methode der gedanklichen Stoffentwicklung ist. Mit ihr wird gewissermaßen der fruchtbare Boden der Seele überhaupt erst einmal aufgerissen und zur Aufnahme des Samens vorbereitet. Daß man mit der Verwendung dieser Methode sparsam verfährt, ist selbstverständlich; Begeisterung ist keine Alltagsware.[1])

Naturgemäß kann man Gefühls- und Verstandeswirkung nicht voneinander trennen; solche Loslösung ist angesichts der Organisation der Seele unmöglich. Es geschieht an dieser Stelle nur in der Theorie, um die Prinzipien des Unterrichtes und der Erziehung, zumal der Erwachsenen klar herauszuheben. Wir würden den Sinn der akademischen Freiheit einseitig beurteilen, wollten wir ihn nur in dem Verhältnis von Verstand und Gefühl sehen; er liegt noch in manchem anderen, so in der Erwerbung der Methoden des Denkens, wie sie sich aus der Natur des Studierenden heraus entwickeln.

[1]) Interessant war Kochs Bericht vom dänischen Volkshochschulwesen; er sagte, daß dort die Wirkung auf die Begeisterung viel stärker entwickelt sei als bei uns.


Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Auch da muß jeder nach seiner Façon selig werden. Weiter führte sie uns zur wissenschaftlichen Geduld; wir lernen vorurteilslos abwarten, was bei unserer Arbeit herauskommt. Das aber ist wesentlich, denn aus den scheinbar nebensächlichsten Erscheinungen, ja aus Spielereien heraus — man denke an die Anfänge der Lehre von der Elektrizität — können die größten Erfolge und Werte erwachsen. Diese Einstellung zu finden, kostet zweifellos viele Jahre innerer Entwicklung. Weil sie aber zur inneren Einstellung der Menschen zur Sache gehört, ist sie auch eine Teilaufgabe des Volkshochschulunterrichtes, der nur schulmäßig sein kann, wenn solche Imponderabilien entwickelt werden. Schnellfertiges Urteilen ist des Gebildeten unwürdig.

Aus all diesen Erörterungen muß die große Bedeutung der Gefühle für die Verarbeitung von Lehrstoffen und für ihre Verwertung zum Ausdruck kommen. Eröffnet man den Quell des Gefühles sowohl vom Stoff als von den Menschen her, die an ihn gebunden sind (in diesem Fall vom Lehrer und vom Hörer her), so schafft man seinen Hörern einen geistigen Besitz, den sie bisher nicht hatten und der für sie unmittelbaren Wert hat. Nicht äußerer Nutzen und Vorteil ist es, der den Studierenden mit einem neuen Inventarstück seiner Seele verbindet, sondern der Wert der Sache selbst, die ihn zu fesseln begonnen hat; darum heißt es, bewußt den Volkshochschulbesucher zum Selbstwertstandpunkt führen. Er ist es, von dem aus allein wir die Kulturgefahr des Intellektualismus und den übertriebenen Relativismus, sowie der einseitigen Einstellung auf technisch-dynamische Ideale vermeiden können. Natürlich hat auch der Satz: „Wissen ist Macht" sein gutes Recht. Sobald er aber seine Berechtigung aus parteipolitischen Wurzeln herzuleiten sucht und man Volkshochschule treibt, damit der Arbeiter Macht bekommt, so muß man sich grundsätzlich dagegen wehren. Deshalb fand ein sozialdemokratischer Vertreter mit solchen Äußerungen Widerspruch von allen Seiten.

Man kann die Tatsache des Selbstwertes kaum unterschätzen, denn ihre seelische Bedeutung ist unvergleichlich groß. Sie schafft vor allem Ruhepunkte, die man um ihrer selbst willen aufsucht, an denen man sich wohl fühlt und über die man nicht ohne weiteres hinweg soll. Die Selbstwerte vermögen ferner etwas, was Drill und Zwang nie fertig bringen: die innere Bindung an die Sache und die freiwillige Unterordnung unter sie. Sie schaffen damit Freiheit, Verantwortlichkeit und inneren Halt der Persönlichkeit, also die Schwerpunkte, um die sich alle Einzelwerte gruppieren und um derentwillen alles geschieht. Schließlich sind sie eine Hauptquelle der Energieentwicklung, und in dieser Hinsicht ist ihnen nur die Macht der Gewöhnung gleich zu stellen; diese bleibt ihr aber an innerem Wert weit unterlegen, weil sie der geistigen Verarbeitung und Stellungnahme der Persönlichkeit innerlich direkt entgegengesetzt ist. In diesem Zusammenhang muß einem auch klar werden, daß und warum Lust und Liebe die Fittiche zu großen Taten sind. Um gleichgültiger Dinge willen kriecht kein Hund hinter dem Ofen hervor; um wertloser Dinge willen setzt kein Mensch sein Leben auf das Spiel. Nur das Besondere zieht, nur das Große und das Schöne erheben über den Alltag. Um der gleichen Tatsache willen befriedigt es Lehrer und Hörer so tief, wenn ein Vortrag oder eine Arbeitsstunde als Glanzpunkt aus dem Alltagsleben herausleuchtet oder wenn sie zu Lieblingsstunden oder gar zu einem Augenblick innerer Erhebung und Weihe werden. Sie können nicht oft kommen, aber wenn sie da sind, sind sie unmittelbar


Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:13 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

und an sich schön. Unser Volk kann nur seelisch gesunden, wenn es echten Kulturwert, also Selbstwerte schafft und sich aneignet und um ihrer willen ringt und kämpft.

Zweifellos sind alle Werte nur „individuell", d. h. vom Individuum abhängig, nur im Individuum überhaupt möglich und in ihm gegeben, von ihm aus allein wirksam. Sie sind aber darum nicht ohne weiteres schlechthin bloß relativ oder gar wertlos. Selbst wenn sie bloß relativ wären, wären sie doch bereits eines, nämlich eben Werte. Aber sie können zugleich sehr wohl den Anspruch auf objektive Geltung erheben und können auch in dem Sinne „objektive" Werte sein, wenn sie allgemein menschlich sind, d. h. für alle Menschen gelten; dabei bleibt es gleichgültig, ob sie von allen Menschen verstanden oder gar anerkannt werden.

Dieses ungemein wichtige philosophische Rätsel, das zumal in unserer Zeit wieder allgemeine Beachtung zu erfahren beginnt, wurde auf der Tagung wiederholt gestreift, konnte aber ebensowenig wie auch hier im Zusammenhange eines Referats prinzipiell erörtert werden. Ohne die hier entwickelte psychologische, d. i. auf die Einzelseele gerichtete Einstellung, ist es jedenfalls nicht zu verstehen.

B. Die philosophische Methode.

Neben den beiden Methoden der intellektuellen Einführung unserer Erkenntnisse und ihrer gefühlsmäßigen Erhebung zu Werten, zumal zu Selbstwerten, erhebt eine dritte Methode ihre Rechte; es ist die philosophische. Sie wurde von Wegener an einer großen Anzahl von Beispielen entwickelt. In der Naturwissenschaft führt sie zu dem Hintergrund der Naturphilosophie als dem Momente, das ihrer Behandlung erst vollen Wert schafft. In der Mathematik ist die Einsicht in das philosophische Problem der bloßen Gültigkeitsnatur und der Irrealität der mathematischen Gebilde eine Hauptaufgabe des Volkshochschulunterrichts; in den Geisteswissenschaften sind die Wertsysteme, in die jeder Mensch und jedes Zeitalter unvermeidlich eingespannt sind, nachzuweisen. Allenthalben handelt es sich somit darum, die Lehrstoffe in Beziehung zu dem großen philosophischen Hintergrund der Ewigkeitsfrage zu setzen. Nicht die Einzeltatsache und ihre Struktur als solche ist an dieser Stelle Gegenstand der Untersuchung, sondern ihre weiteren Zusammenhänge und ihre allgemeinsten Voraussetzungen und Prinzipien. Welthistorischer und philosophischer Überblick und Tiefsinn sind zu schulen; der Mensch ist zum überindividuellen Denken zu erheben und auf die Ewigkeitsfragen einzustellen. In diesem Sinne ist Volkshochschularbeit eine Arbeit der Heiligung. Das Leben ist ein heiliges Gut, sagte Koch mit großer Überzeugungskraft und Eindringlichkeit. Damit rücken wir weit ab von bloßer Unterhaltung oder ästhetischer Feinschmeckerei und stehen mitten auf dem Boden der letzten Lebenswerte.

Unter den Voraussetzungen, die bei einer philosophischen Besprechung vieler Stoffe sich herausheben müssen, gehören, wie diese Überlegungen ohne weiteres verstehen lassen, auch die mehr oder minder zufälligen, von örtlichen und zeitlichen Einflüssen abhängigen Werteinstellungen, die in jedem Menschen wirksam sind. Meist sind sie ihm gar nicht bewußt, die Zeit, die Umgebung und die Erziehung haben sie ihm tief eingefleischt. Ruhige,


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:13 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

sachliche Auseinandersetzungen müssen sie ihm meist erst bewußt und dann klar machen. In dieser Hinsicht kann gerade der Volkshochschulbetrieb eine besondere Bedeutung bekommen, weil sich hier Klassengegensätze treffen, die einander sonst nicht berühren. Es kann z. B. ein rechtsradikaler Hochschullehrer mit einem kommunistischen Arbeiter in Beziehung treten und zu Ansichten kommen, zu denen ihm der lautlose Zuhörerkreis der Vorlesungen seiner Universität keine Gelegenheit geboten hätte. In den Fragen der Alltagspolitik sind in diesem Sinne große Segnungen aus gegenseitigen Aussprachen von Lehrern und Hörern zu erwarten. Auch in religiösen und philosophischen Dingen wird mancher Lehrer von seinen Schülern infolge deren natürlicher Arbeitsreife manches lernen können, was er sonst nicht gesehen hätte.

Zweifellos setzt die philosophische Methode die fachwissenschaftliche voraus, aber sie ist es, die dem Unterricht den eigentlichen Volkshochschulwert gibt. Wegeners Darstellung fand viel Widerspruch, zum Teil weil die philosophische Methode infolge ihrer isolierten Darstellung im Sondervortrag ein gewisses Übergewicht erlangte, zum Teil weil sie vielen Lehrern einfach nicht liegt, während sie anderen, allerdings wenigen, selbstverständlich ist.

Volle Durchgeistigung des Lehrstoffes ist das Prinzip seiner hochschulmäßigen Darstellung.

Mit den Überlegungen der letzten Abschnitte sind wir zu sehr ernsten und grundsätzlichen Fragen gekommen. Es heißt wie bei aller Schulung, auch in den Volkshochschulen Kulturleistungen zu vollbringen, nämlich die Hörer möglichst tief in das geistige Leben hineinzuführen.

Den Ausgangspunkt bildet stets der Alltag, in dessen Wertung der Mensch nun einmal nicht viel mehr als ein Gewohnheitstier ist. Er handelt hier nach seinen Regeln und Vorbildern, über die er sich mehr oder weniger viel, meist aber herzlich wenig Gedanken macht. Er ist dort ein praktisches Instinkt- oder ein gefühlsmäßig reagierendes Gewohnheitsgeschöpf. Über diesen Standpunkt der Gasse, des Kellers, des Ladens und des Bureaus soll er sich erheben lernen, damit er zu einem freien Höhenstandpunkt kommt und in der frischen Luft des Geisteslebens den Weitblick des Gipfelpanoramas genießen und verstehen lernt. Ein Prozeß der Durchgeistigung in Form einer tiefen innerlichen Auseinandersetzung mit dem Sinn der Dinge der Welt muß eingeleitet und möglichst weit durchgeführt werden. Es ist schon hinsichtlich der Zweckmäßigkeit nicht das gleiche, ob eine Krankenschwester einen neuen Apparat nach der Gebrauchsanweisung zum Desinfizieren benützt oder ob ein gut ausgebildeter Arzt das gleiche tut; es ist nicht dasselbe, ob eine Viehmagd einen Stall allein reinigt oder ob der Tierarzt sie dazu anleitet und die Aufsicht hat. Der Durchgebildete sieht mehr und geht der Sache und der Einzelerscheinung anders auf den Grund. Der Handlanger und der Subalterne bleiben stets mehr oder minder an der Oberfläche kleben. Wenn Plato lehrt, alle Staatenlenker sollten Philosophen sein, so entspricht das durchaus der gleichen Überlegung und unserem Ideal. Das Ziel, auf das wir hinstreben, liegt also nicht im Bereich des bloß Nützlichen, sondern in der Hinführung zu Selbstwerten und zur Durchgeistigung des Lebens. Innere Sicherheit und Zufriedenheit, Glück im höchsten Sinne ist das Endziel aller dieser Bestrebungen.


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:13 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Der Weg, den man hierbei zu gehen hat, hat man vielfach als den der Klärung bezeichnet; das ist insofern richtig, als der reife oder wenigstens nahezu reife Mensch (unreife gehören nicht in die Hochschule, auch nicht in die Volkshochschule) bereits eine Menge Erfahrungen und Kenntnisse besitzt und es praktisch bis zu einem gewissen Grade nur darauf ankommt, diesen Besitz zu klären. Es scheint tatsächlich nicht viel mehr nötig zu sein, als eine Bewußtmachung der bereits vorhandenen Lebenswerte. Aber im Grunde ist es doch viel mehr, denn man kann darin nicht gründlich genug vorgehen. Man muß sich als Lehrer darüber klar sein, daß wir stets eine mehr oder minder große Anzahl von Individuen vor uns haben und daß in denselben bestimmte seelische Prozesse ablaufen. Es muß der ganze Schatz geistiger Voraussetzungen, zumal der Anschauungen und Erfahrungen einer gründlichen Durchsicht unterzogen werden. Aus ihnen müssen durch eigene Arbeit der Hörer die bereits allgemein (m. a. W. phylogenetisch oder über-(ndividuell) feststehenden und gültigen Ergebnisse der Wissenschaft neu id. h. ontogenetisch oder individual-immanent) aufgebaut und gefunden werden. Es werden so geistige Erzeugnisse geschaffen, die wir, weil wir sie mit dem schlichten Namen von Kenntnissen bezeichnen, in ihrer Eigenart als seelische Produkte allzuleicht verkennen und in ihrer Struktur unterschätzen. Schon die einfachsten Urteile sind gleichsam Aufbauten. Zwar sind Subjekt und Objekt eines neuen Urteiles oder Gedanken jeweils als Begriffe in uns bereits vorgebildet. Indem sie aber das Urteil bilden, geben sie etwas Neues, eben den Einfall, den Gedanken, den tieferen Sinn, oder wie man sich ausdrücken mag. Dieser Sinn fehlte vorher. Indem er sich neu bildet, kann er uns trotz und gerade in seiner größten Einfachheit sogar als Erleuchtung und Offenbarung erscheinen. — Daß dieser Vorgang der geistigen Neubildung im Lernenden ein ganz anderes Faktum ist als das Denken im Unterrichtenden, kann nicht genug hervorgehoben werden.

Hat sich im Lernenden ein neuer Gedanke von mehr oder minder großem Umfang gebildet, so muß er zu allem sonstigen einschlägigen Geistesinventar seines neuen Trägers in Beziehung gebracht werden. Dieser muß seine Folgerungen aus ihm ziehen und die Bedeutung des neuen Stoffes erkennen. Die so eingeleiteten intellektuellen Akte sind aber nicht lebenskräftig und lebenswarm, sondern wertlos, wenn sie nicht gleichzeitig sich mit den Akten der inneren Hingabe und Wertung verbinden. Es muß also auch hier wieder unser feinstes Seelenorgan, das Gemüt, in die Denkarbeit eingreifen und die philosophische Betrachtung, die Arbeit erweitern und vertiefen. In dieser Weise muß der Alltagsmensch den allertiefst eingefleischten Nützlichkeitsstandpunkt Schritt für Schritt überwinden lernen; er muß zum Staunen kommen; er muß innerlich erschüttert werden und das Gefühl der Ahnung des tiefen Sinnes bei allem Denken spüren. Von diesem Standpunkt aus wird es selbstverständlich, daß jede Aufgabe geistiger Verarbeitung den Forderungen der genannten drei Methoden der intellektuellen Durchdringung, der Einfühlung und der Selbstwertfindung, sowie der philosophischen Ergründung Genüge leistet.

An solches Arbeiten können und müssen bestimmte Forderungen gestellt werden, wenn es wirklich hochwertig sein und Hochschulcharakter besitzen soll.

1. Es muß vom Geist absoluter Sachlichkeit durchdrungen sein. Subjektive Voraussetzungen, zufällige Neigungen und Wünsche müssen ausgeschaltet


Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:12 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

sein oder, wo sie sich nicht ausschließen lassen, müssen sie bewußt gemacht werden und die Objektivität (d. i. Allgemeingültigkeit) des Ergebnisses muß als beschränkt oder gar nicht vorhanden erkannt werden. Damit ist die Scheidung von objektiver und subjektiver Wahrheit und der Geist der Wahrhaftigkeit als Grundbedingung aller geistigen Auseinandersetzung klar gefordert. Ebenso ist die Fähigkeit und der Zwang streng, solide, nüchtern, logisch und klar aufzubauen und überindividuell, sub specie aeternitatis, zu denken als Ziel gesetzt.

2. Gedankenlosigkeit und gewohnheitsmäßige Selbstverständlichkeit müssen schwinden. Nichts ist selbstverständlich, alles will durchdacht, durchforscht und in seinem Werte erfaßt, Vorurteil und Befangenheit müssen erkannt und überwunden werden. Man muß aus seinem dogmatischen Schlummer zum Wachleben der Problematik und Kritik erweckt werden. Man muß wissen, daß allenthalben etwas los ist, daß Probleme vorliegen; man muß sehen lernen, wo Mängel, Bedürfnisse und Nöte, geistige, seelische und intellektuelle Nöte sind, die beseitigt werden müssen.

3. Man darf infolge der großen Bedeutung der Gedankenarbeit, die für alle innere Auseinandersetzung unentbehrlich ist, nicht einseitig werden und dem Intellektualismus frönen. Man muß unmittelbar und lebensnahe bleiben, stets auf Aufsuchung, Bewahrung und Beherrschung von Lebenswerten bedacht sein.

C. Der Zweck der Volkshochschule und ihre Beziehung zur Volksbildung und Volkserziehung.

Hat man einmal klar erkannt, wie tief das Schulproblem in unser ganzes geistiges Leben verwachsen ist, so wird man leicht noch einen Schritt weiter gehen und zugeben, daß ein hochstehender Unterricht noch andere, tiefgreifende Wirkungen auch auf Funktionen der Seele haben muß, die hier noch nicht genannt sind, nämlich und zumal auf den Willen. In wie hohem Maße der Volkshochschulunterricht aktuell werden kann, zeigt ein von Wegener berichteter Fall: In Schlesien wurde in einer Arbeitsgemeinschaft das Koalitionsrecht der Arbeiter behandelt. Im Anschluß an diesen Kurs traten die Arbeiter in Streik! — Vergessen wir auch nie die Erfahrungen, die uns die Münchener Räterepublik gebracht hatte. Die Theoretiker und Idealisten vom grünen Tisch sind trotz aller Harmlosigkeit ihrer guten Charaktere allzuleicht gemeingefährliche Herren, zumal wenn sie etwas Temperament haben. Selbstbewußtsein fehlt ihnen selten, Hemmungen noch weniger. Wer Nihilisten in der Vorkriegszeit persönlich gekannt hat, dem waren die Vorgänge in München und sind die in Moskau hinsichtlich der Führerleistungen eine psychologische Selbstverständlichkeit. Wir dürfen also nicht verkennen, daß die Volkshochschule nicht unschwer zu einem Spiel mit dem Feuer werden kann. Wegener zitierte Hartmann, weil dieser den Standpunkt vertrat: „Wir lehren in der Volkshochschule nur objektive Wissenschaft; welche Stellung der einzelne dazu nehmen soll, mag er in seinem stillen Kämmerlein herausfinden.“ Wer wird diesen Standpunkt angesichts solcher Erfahrungen teilen? Wir müssen uns dessen bewußt sein, daß wir Wasser auf eine abschüssige Ebene schütten, wenn wir in offene und tatkräftige Seelen Geistesstoffe senken: Denken und Erkennen leiten


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:12 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

auf solchem Boden unmittelbar zum Planen und Handeln über. Soll es uns gleichgültig sein, in welchem Geist unsere Hörer das Gesagte aufnehmen? Sollen wir bloß darüber wachen, daß unsere Zuhörer richtig verstehen, was wir meinen? Keinesfalls! Wir müssen dem Geist und der Gesinnung folgen, mit der sie es verarbeiten. Die Willensmomente, zu denen unsere Lehren unausbleiblich in Beziehungen treten, sind sorglich zu bedenken und soweit wir es vermögen, sachgemäß zu beeinflussen. Daß wir dem Hörer bei seiner Stellungnahme nur helfend zur Seite stehen, ihm im übrigen volle Freiheit der Entschließung lassen, ist selbstverständlich. In der Klärung und im Durchdenken der Folgen wird er uns jedoch brauchen können. So müssen wir selbst uns der Folgen unserer Lehre für das Handeln bewußt sein; in der Hinleitung zum Wollen liegt der wesentliche Unterschied zwischen Unterricht und Erziehung; der Volkshochschullehrer aber muß sich seiner Mission als Volkserzieher ebenso bewußt sein, wie der Schullehrer seiner einzelerzieherischen Aufgaben. Sonst ist er Intellektualist oder Ästhet.

Gegen derartige Gedanken wurde auf der Weilburger Tagung eingewendet: „Die Volkshochschule kann die Hörer nicht erziehen, denn diese kommen mit fertigem Charakter.“ „Es ist töricht, aus jedem Volksgenossen eine Persönlichkeit machen zu wollen“ usf. Solche Einwände können verblüffen, und doch sind sie nicht in allem richtig. Wenn man z. B. die innere Entwicklung eines Arztes oder Richters von seinem Staatsexamen an bis hin zu seinem 50. Jahre betrachtet, so muß man unbedingt zugeben, daß sie wesentlich über das hinausgegangen ist, was der studierte Mann mit 25 Jahren war. Gerade die innere Ausreifung auf Grund der Bewertung und das Verständnis für das allgemein Menschliche hatten sich seitdem erst im eigentlichen Sinne herausgebildet und zur vollen Bewußtheit erhoben. Unter den Volkshochschulbesuchern haben wir aber vielfach Menschen, die noch nie gezweifelt, vielleicht auch noch nie im hohen Sinne gestaunt haben, denen bis dahin vielleicht noch nie eine Offenbarung aufgegangen war und die doch sehr wohl dazu befähigt sind. Wir wissen ja, daß wir sie erst einmal zum Fragen, also zur ersten Äußerung selbständigen Denkens auf wissenschaftlichem Gebiete bringen müssen. Wenn wir sie nun zur Auseinandersetzung mit den Lebenserscheinungen und Lebensrätseln anregen, so besteht nicht nur die Aussicht, sie zu unterhalten, sondern sie zu befruchten, ja ihre Persönlichkeit um- und auszugestalten, nur muß man dazu Zeit und Geduld haben. Echte Erkenntnisse wirken tatsächlich lebenformend und stilbildend. Sollte der Lebensstil einer Ehe nicht grundsätzlich von den Gedanken abhängen, die sich die Gatten über die Ehe machen? und ebenso der Lebensstil des Staates von der Staatstheorie seiner Bürger? Lebens- und Erziehungsziel decken sich. Beim Erwachsenen ist das deutlicher als bei Kindern. Die Selbsterziehung des Gereiften ist und bleibt seine wichtigste Leistung; sie hört nie auf. Darum ist es so wichtig, triebkräftige Samen zu streuen, und darum weise ich noch einmal auf die Forderung der Erfassung von Selbstwerten in Kunst, Wissenschaft und Übersinnlichkeit zurück.

Bei Durchführung dieser Grundgedanken kann man nicht ausschließlich und einseitig auf dem l'art pour l'art-Standpunkt oder auf dem reinen Forscher- oder bloßen Predigerstandpunkt stehen bleiben, sondern muß die Beziehungen zu allen aktiven Lebenskräften suchen und ihre Arbeit richtig



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:12 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

beeinflussen. Diese Aufgabe fand durch Koch eine glückliche Formulierung. Er sprach von den Aufgaben, die dem Volkshochschulheim als der höchsten Form der Volksbildungsbestrebungen gestellt werden müssen und unterschied dabei Lebensoffenbarung, Lebenstheorie und Lebensleitung. Diese letzte Aufgabe muß jeder Volkserzieher im Auge haben und muß in ihrem Sinne wirken, soweit es ihre äußeren Umstände gestatten.

Was wir als „Leben" zu bezeichnen haben, ist ungemein schwer zu sagen. Das Wort spricht sich so leicht aus, ist sehr beliebt und enthält die schwierigsten Probleme. Man wird es allgemein vielleicht fassen als „Entfaltung der im Menschen angelegten Kräfte in Anpassung an die Anforderungen der Außenwelt". In Anbetracht der individuell so großen Verschiedenheit der seelischen Anlage wird man davon absehen, allgemeine Lebensziele aufzustellen. Denn alle Wertung ist von den Anlagen des Wertenden abhängig; die Werte aber, also das, wofür man sich interessiert, wozu man sich wendet und wofür man sich einsetzt, müssen von Mensch zu Mensch verschieden sein. Dazu kommt der Zufall der örtlichen Umgebung. Der eine wird in seinem stillen Erdenwinkel ganz andere Eindrücke verarbeiten und ganz anderen Ansprüchen gerecht zu werden haben, als der andere ihm sonst Gleichgeartete in der Weltstadt an exponierter Stelle. Gemeinsam kann nur das sein, daß wir nicht in bloßer Befriedigung der sinnlichen Bedürfnisse, sondern in der Erhebung ins Geistige die eigentliche Lebensaufgabe erblicken. Mag es sich um die Auffassung und das Verständnis des Entgegentretenden handeln, um die Zielsetzung, die dieses fordert, oder um die Verwirklichung von Zielen, Aufgaben und Plänen: je tiefer und weiter blickend, je ernster und selbständiger diese geistigen Akte in einem Menschen erfolgen, umso höher werden wir ihn einschätzen. Jeder Volksgenosse müßte in diesem Sinne erzogen sein und werden. Bei jedem kann es in mehr oder minder weitgehendem Maße geschehen, denn die Durchschnittsanlage des Mannes und der Frau aus der breiten Masse ist nicht anders, als die Anlage derer, die unsere studierten Berufe erfüllen.

Man muß eine umfassende Vorstellung der Aufgaben der Volksbildung und Volkserziehung besitzen, um sich einseitigen Meinungen mit der dazu nötigen Energie entgegenzustellen. Auch auf der Weilburger Tagung traten derartige Orientierungen zutage. Zumal äußerten sich sozialdemokratisch denkende Teilnehmer in solchem Sinne. So muß z. B. meines Erachtens eine ausschließliche Einstellung der Volkshochschule auf die Arbeiterschaft unbedingt verworfen werden. Oder wenn es hieß: „Bildung ist die Gestaltung des Individuums, soweit es als Glied des Ganzen diesem gemäß zu sein hat", so scheint der Prüfstein aller Lebenswerte im Grunde nur der Wert zu sein, den ein Geisteserzeugnis für die Gemeinschaftsbildung besitzt. Das klingt, als wäre soziale Erziehung und Erziehung überhaupt dasselbe. Zweifellos ist das Ziel der Brüderlichkeit, der Toleranz, der Solidarität, der Liebe, oder wie man sich ausdrücken mag, für uns alle sehr schön, wichtig und unentbehrlich, also Pflicht, aber es steht doch nicht allein da. Selbsterziehung im weitesten Sinne des Wortes ist nicht minder wichtig. Bildung auf den Gebieten der Kunst, Wissenschaft und Übersinnlichkeit lassen sich nicht in soziale Aufgaben auflösen. Kochs Schilderung des gebildeten Bauern, so wie ihn der Weilburger Riehl dargestellt hat, zeigte deutlich, daß zu seiner Verwirklichung viel mehr nötig ist als soziale Ideen. Auch der gebildete



Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:13 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Bauer besitzt warme Menschlichkeit, aber seine Kultur umfaßt mehr. Alles, was von der Ofenbank und ihrem Bildungswert gesagt wurde, zeichnete ein anderes Ideal und war auf den wesentlich umfassenderen und gesünderen Begriff der Heimatsliebe und Heimatsgestaltung gerichtet. Zur Heimat gehört der Mensch und seine ganze Umgebung, nicht bloß der Mensch mit seinem Sorgen, Ringen und Ängsten um Recht und Macht, sondern die Seele mit ihren zahllosen Fähigkeiten, die sich alle entfalten wollen, die ihrem Besitzer Freude und Friede bringen und sein Leben erheben und es ihm erhaben, ja heilig machen. Das Leben ist ein heiliges Gut! — ist Kochs Satz, den ich an dieser Stelle nochmals zitieren möchte. Er kennzeichnet das Ziel des Volkserziehers am besten. Fraglich kann nur sein, wie weit man diesen Begriff ausdehnt. Den weitesten Umfang, wie wir ihn mit den Worten „Geistesleben der Menschheit" umreißen können, werden nur ganz wenige erfassen können, aber beobachtende, verstehende und gestaltende Teilnahme an dem Bildungsprozeß des Menschen in einem möglichst weiten Umfange bleibt doch unser Ziel. Heimatsliebe und Heimatsgestaltung aber ist nur das nächstliegende und meist auch realisierbare Ziel der Volkserziehung.

Es lag eigentlich in der Luft, daß das Problem der Erziehung des Gemeinsinnes durch die Volkshochschule auf das eingehendste diskutiert wurde. Dennoch geschah es nicht. Warum wohl? Vielleicht weil man wußte, daß jede Schule als Schule dazu unfähig ist. Ideen oder Ideale kann man dort wohl besprechen, aber für sie erziehen, d. h. den Willen zu ihnen anregen, stärken und zur Tat bringen und üben — das gelingt in solcher Umgebung nicht. Die Verkehrsformen und die Arbeitsweise der Vorträge und Arbeitsgemeinschaften kann persönliche Bekanntschaft zwischen Unbekannten vermitteln, kann Freundschaften stiften, hier und da auch soziale Gegensätze überbrücken. Sie kann also den Gemeinschaftssinn wohl anregen, aber viel mehr vermag sie nicht. In diesem Sinn ist allein vom Volkshochschulheim wertvolles zu erwarten. Von der Errichtung solcher Volksbildungsstätten im großen Stil sind wir aber noch weit entfernt; nie kann Volkshochschule und Volkshochschulheim identisch werden. Haften so der Volkshochschule hinsichtlich ihres Erziehungswertes große Mängel an, so treten diese noch deutlicher hervor, wenn man sie auf die Gegenwart unseres deutschen Volkes beschränkt. Wie kann man bei solcher Zerklüftung einer Volksgemeinschaft Einheit und Zusammenarbeit schaffen? Es war tief niederdrückend, zu hören, was die Praktiker sagten und erzählten. Schroff sprach ein Sozialist seine Auffassung aus: „Es stehen sich zwei Welten gegenüber; der Gegensatz kann nur durch Kampf überwunden werden." Von anderer Seite her wirkte es fast rührend, als ein wohlmeinender bürgerlicher Volkshochschulleiter versicherte: „Wenn man die Arbeiterführer davon überzeugt, daß wir das Gute wollen, so werden die Arbeiter schon kommen." Sollten ihm nicht örtliche Zufälligkeiten einen allzu starken Optimismus eingegeben haben? Mit welcher niedrigen Gesinnung tritt man ferner in Kleinstädten demjenigen gegenüber, der Volksbildungsbestrebungen zu verwirklichen sucht. Hiervon erzählte zumal Körber. Versucht z. B. ein Lehrer oder Oberlehrer in diesem Sinne zu wirken, so heißt es: „Er will sich eine Nebeneinnahme schaffen." Daß er selbstlos ist und Ideale erstrebt, erkennt die Masse nicht an. Der Bauer wittert in den Volkshochschulbestrebungen womöglich eine neue Form der Besteuerung. Schwarte erzählte, daß er

Digitized by Google

Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:13 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google



mit einem Bauern abends von 1/2 9 bis 1/4 12 gesessen und verhandelt hätte. Es schien alles in die besten Wege geleitet zu sein. Nachts 1/2 12 auf dem Bahnhofe rückte der Bauer endlich mit seinen eigenen Gedanken heraus, und alle Mühe war vergeblich gewesen. Immer und immer wieder wurde von den „Welten“ gesprochen, die nebeneinander bestehen. Günstigenfalls hieß es, sie suchen einander. Fast ausnahmlos wurde zugegeben, daß das Mißtrauen des Arbeiters gegen die Bürgerlichen alle fruchtbare Arbeit hintanhält. Man kann fast von einer Lehre von der doppelten Wahrheit reden. Die Sozialisten glauben, eine andere Wissenschaft zu haben als die Bürgerlichen. Wir werden darin an die Renaissance erinnert, nur daß es damals die Kirche war, die da meinte, die wahre Wissenschaft zu vertreten. Am weitesten und tiefsten ist die Kluft zwischen Arbeitern und Bauern! Es sei ausgeschlossen, daß sie je zusammenkämen. Die größte Gefahr aber für unser Gemeinschafts- und Geistesleben sei die Unmoral der bäuerlichen Wirtschaft. Erfreulich war, daß Picht erzählte, man könnte bei zäher Arbeit doch Erfolg haben. Er hat in Berlin ein ganzes Jahr dazu gebraucht, um die U.S.P. für die Volkshochschule zu gewinnen. Die größten Zeitverluste brachte es ihm, daß die Parteivertreter auch dann, wenn sie sachlich gewonnen waren, versicherten, sie hätten von der Partei keinen Auftrag. Obschon dieser Zug genügend bekannt ist, muß man ihn doch ausdrücklich immer wieder in Rechnung stellen. — Möchte es doch in absehbarer Zeit dahin kommen, daß wir Deutsche aus den verschiedensten Volksschichten wieder miteinander reden!

Zusammenfassung.

Fassen wir unsere Meinung über die Stellung der Volkshochschule zusammen, so werden wir sie nicht neben das Volksunterhaltungs- und Volksbildungswesen stellen, sondern sie zwar unterordnen, aber ihr doch die Zentralstellung im Volksbildungswesen geben.[1]) Forderungen wie die von Erdberg, Wegener und anderen: sie ist keine Berufsschule, keine Partei- und Betriebsräteschule — werden wir ohne weiteres unterschreiben. Sie muß neutral sein und sich wegen ihres Niveaus als Volkshochschule auf die Bildung und Erziehung des Erwachsenen im höchsten Sinne beschränken, sowohl gegenständlich (Kosmetik, Mutterschaftspflege, Sport usw. sind nicht Aufgabe der Volkshochschule) als auch in der Hörerauswahl (sie kann nur mit wenigen rechnen, nicht mit Massenveranstaltungen). — Die freien Vorträge und Vortragsreihen werden mehr der Unterhaltung und Anregung dienen. Feste, Feiern und Schaustellungen können ihre Anziehungskraft erhöhen, ihre Gefühlswirkung verstärken und ihre Kasse aufbessern. Allmählich müssen die Vorträge durch Verbindung mit dem Lehrgespräch in den sich anschließenden Besprechungen die näher interessierten Hörer heranziehen und für die Arbeitsgemeinschaft gewinnen. Diese bilden die eigentliche Volkshochschule; hier ist echte Hochschularbeit zu leisten, die sich an hochschulmäßigen Arbeitsstoffen zu bewähren hat und so Vollwertiges schafft.

[1]) Den Namen Volkshochschule werden wir, nicht bloß weil mancher Parlamentarier darüber lächelt und mancher Hochschulprofessor den Volkshochschullehrer über die Achsel ansieht, sondern um der Gefahr einseitiger intellektualistischer Bestrebungen zu entgehen, am besten vermeiden. Der Name Volksbildungsheim, wie er z. B. in Frankfurt üblich ist, dürfte am zweckmäßigsten sein.



Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:13 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Wenn jemand eine Anzahl solcher Kurse (ich schätze 4—6, die sich auf verschiedene Semester verteilen) durchgemacht hat, so wird er zu einem mehr oder weniger weitgehenden, selbständigen Urteilen und Werten gekommen, zu einer wesentlich fruchtbareren Verarbeitung der freien Vorträge und zu eigenem Lesen von wissenschaftlichen Werken fähig geworden sein. — Das Volkshochschulheim steht über der Volkshochschule und den Arbeitsgemeinschaften. Es schließt ihre Arbeitsformen ein und ist ihnen durch die starke Wirkung auf die Willenskräfte und die Persönlichkeit weit überlegen. Von hier aus kann eine wirkliche Vertiefung und Befruchtung der Besucher im Sinn einer wahren Volkserziehung stattfinden.

Anleitung zur Schüler-Personalbeschreibung.

Von Albert Huth.

Die Begründung der folgenden Beobachtungsanweisung ist in meiner Abhandlung „Grundsätzliches über Personalbogen“ gegeben (Zeitschr. f. pädag. Psychol., XXII, 3/4, 1921).

Es galt zunächst eine allgemeine Beobachtungsanleitung zu schaffen, der dann später Sonderhinweise für die Zwecke der Hilfsschule, Mittelschule, Begabtenschule, Berufsberatung usw. folgen werden. Diese Aufgabe hat die Arbeitsgruppe für Begabungsforschung im Päd.-Psych. Institut München in Angriff genommen. Im Anschluß an die Vorlesungen über Personalbogen wurden für jedes der sechs Hauptgebiete Referenten aufgestellt; sie sollten nicht nur die in der Literatur gegebenen Vorarbeiten benutzen, sondern vor allem versuchen, ihre eigene Schulklasse in dem betreffenden Punkt so ausführlich wie möglich zu beurteilen und aus diesen Teil-Personalbeschreibungen eine Gliederung zu abstrahieren. In gemeinsamen Sitzungen wurden die Unterpunkte festgelegt und Beispiele und Beobachtungsmöglichkeiten angegeben. Großen Dank schulde ich für die Übernahme von Referaten Herrn Ettmayr (körperliche Entwicklung), den Herren Fink, Ganzenmüller und Hartmann (außerschulische Lebenskreise), Fräulein Dannegger (Lebenskenntnisse und Schulleistungen), den Herren Brückl und Niederländer (Verstandesentwicklung), Hofgärtner und Herzog (Gefühls- und Willensentwicklung), Ungemach und Fassoli (sittliche Entwicklung).

Die später erscheinende Sonderanweisung wird auch eine Abteilung für die Personalaufnahme der Schulneulinge enthalten; die der Elementarklasse eigentümlichen Fragen sind also hier nicht berücksichtigt.

Die Gliederung der Verstandesentwicklung ist durch Anregungen des Herrn Professor Dr. Aloys Fischer stark beeinflußt.

Hoffentlich hat das Bestreben, in der folgenden für jeden Lehrer bestimmten Beobachtungsanweisung die Fremdwörter möglichst auszuschalten, der Klarheit der Begriffsbestimmung nicht geschadet.

I. Körperliche Entwicklung.

Bedeutungsvolle Erscheinungen aus der Vorschulzeit und an den nächsten Verwandten, die bei der Schulaufnahme noch nicht vermerkt wurden, können jederzeit nachgetragen werden. Der durch den Schularzt auszufüllende Gesundheitsbogen ist zur Ergänzung einzulegen.



Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:13 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Hinweise für die Beobachtung	Beispiele
A. Allgemeiner Körperzustand.	
1. Entwicklungszustand	Ernährungsverhältnisse — Körperkraft — Einfluß von Witterung und Witterungswechsel — Einfluß von Tages- und Jahreszeiten auf den Körperzustand — Rechts- oder Linkshändigkeit.
2. Krankheiten:	
a) innere	Herzfehler, Lungenleiden (Tuberkulose), Verdauungsstörungen und Darmkrankheiten, Leisten- oder andere Brüche.
b) äußere	Drüsen und Fisteln — Hautausschläge, Fußschweiß, Kropf, Mandelschwellungen, Wucherungen in der Nasenhöhle, Mittelohrentzündung.
c) Absonderungen u. Geschlechtsteile	Bettnässen, Kotlassen, Selbstbefleckung.
d) Nerven	Nervenschwäche, ständige Kopfschmerzen, Anfälle.
3. Mißbildungen u. krankhafte Zustände	Verkrümmungen der Wirbelsäule und der Glieder, Zahnarmut und -mißbildung, Hasenscharte usw.
B. Sinnesfehler und Sprachstörungen.	
1. Gesichtssinn . . .	Kurz-, Weit-, Schwachsichtigkeit, Farbenblindheit, Augenmaß und Schätzen, Treffsicherheit usw.
2. Gehörsinn	Schwerhörigkeit, Tonunterscheidungsvermögen.
3. Niedere Sinne . .	Geruch, Geschmack, Wärme-, Kälte-, Druck- und Gelenkempfindungen.
4. Sprachstörungen .	Stammeln (Ausfall von Mitlauten), Lispeln, Stottern (Stocken beim Beginn einer Silbe), Poltern (überhastetes Sprechen), Näseln (infolge Wolfsrachen), auffallend langsames Sprechen usw.
C. Hervorstechende körperliche Geschicklichkeiten oder Ungeschicklichkeiten.	
1. Körperbeherrschung	Ungeschicklichkeit, Umständlichkeit, besondere Langsamkeit, mangelhafte Zuordnung von Bewegungen zueinander.
2. Handgeschicklichkeit u. Bewegungsbeherrschung	
3. Körperliche Leistungsfähigkeit . .	Stärke und Ausdauer der Körperleistung.

II. Außerschulische Lebenskreise des Kindes.

Die Erforschung der häuslichen Verhältnisse erfordert Takt und Umsicht und das Material bleibe ein Stück Amtsgeheimnis. Es werde nie absichtlich durch irgendwelche Ausfragerei gesammelt, sondern ergebe sich gelegentlich bei Elternabenden, Klassenbesuchen der Eltern, Heimbesuchen des Lehrers usw.


Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:13 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Hinweise für die Beobachtung	Beispiele
A. Das Elternhaus oder dessen Ersatz.	
1. Die Eltern:	
a) Charakter	Ordnungsliebe, Sinn für Häuslichkeit, Lässigkeit und Gleichgültigkeit, Sparsamkeit, Fleiß, Genußsucht, Bequemlichkeit, Leumund, Gerichtsstrafen; Herzensbildung, Gemütsroheit, Jähzorn, Gewalttaten.
b) Ehelicher Zusammenhalt	Scheidungsprozesse, gegenseitige Gleichgültigkeit und Ungebundenheit, überwiegender Einfluß des Vaters oder der Mutter; öfterer Streit.
c) Verhältnis zu	
α) Religion	Frommgläubigkeit, Teilnahme an Kirchenfesten, Freisinn, Sonntagsruhe.
β) Politik	Führer im Parteileben, in Vereinen.
γ) Vergnügungen .	Wirtshaus, Volksbelustigungen, Kartenspiel.
δ) Liebhabereien .	Kunst und Sport; Theater, Konzert, Zeichnen, Malen, Basteln, Hausmusik; Sportsarten; Wanderungen.
d) Stellung zu Erziehung u. Bildung:	
α) Bildungsgrad der Eltern	Allgemeinbildung, Fortbildungsbestreben, Sinn für höhere Interessen oder Stumpfheit und Gewöhnlichkeit; Umgangssprache und Umgangsformen.
β) Eig. Erziehungsgrundsätze und Erziehungsmittel	Interesse am Kinde, Liebe zum Kinde, Gewöhnung zur Schule oder Abhaltung von der Schule, Strafen und Belohnungen, Nachhilfe bei Schulaufgaben.
γ) Stellungnahme z. Schulerziehung	Klassenbesuche, Teilnahme an Schulfeiern, Elternabenden, Schulreisen.
2. Übrige Hausgenossen:	
a) Verwandte	Geschwister (Zahl, Alter, hervorstechende Eigenschaften), Großeltern, weitere Verwandte, Paten.
b) Fremde	Dienstboten, Untermieter usw.
3. Wirtschaftliche Verhältnisse:	
a) des Vaters	Beruf und Verdienstmöglichkeiten, Arbeitslosigkeit, öftere Abwesenheit; Arbeitsstätte der Eltern (in der Natur, in Fabrik-, Geschäfts- u. Wirtschaftsräumen, Werkstätten, Schreib-. Studier- u. Künstlerstuben), besondere Schwierigkeiten, Verantwortlichkeit und Gefahren des Berufs, Auszeichnung im Beruf.
b) der Mutter	Mithilfe im Erwerb, im Geschäft des Mannes oder bei fremden Leuten, Arbeitszeit, öftere Abwesenheit.
c) der übrigen Angehörigen	Mithilfe im Erwerb, Stellvertretung der Eltern.
4. Wohnung und Verpflegung:	
a) Wohnung	Eigenhaus od. Mietwohnung, Garten- od. Hofbenutzung, Lage (Vorder- oder Rückgebäude, Nähe lärmender Betriebe), Zimmerzahl, abgeschlossene oder Teil-



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:13 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Hinweise für die Beobachtung	Beispiele
	wohnung, Untermieter; Lichtverhältnisse; Platz für Schularbeiten, Zustand der Wohnung, Ungeziefer, Ordnung und Reinlichkeit, Ausstattung, Geschmack der Einrichtung.
b) Schlafgelegenheit des Kindes	Schlafzimmer, Bettgenossen oder allein im Bett; Notliegestätte, Bettenzahl und Zahl der zum Schlafen benutzten Zimmer in der Familie; öfteres Schlafen außerhalb der Wohnung.
c) Kleidung, Wäsche und Schuhwerk .	Anzahl, Reinlichkeit, Schonung.
d) Nahrung	Regelmäßigkeit, Durchesser oder Näscher, Schulspeisung.
5. Beschäftigungen des Kindes:	
a) pflichtmäßige . . .	zum Gelderwerb (Zeitung- und Milchaustragen, Auftreten in Theatern, Modellstehen), Art und Zeit, Bezahlung; Helferdienste im Haus und im Elternberuf (Tier- u. Pflanzenzucht); Kinderpflege, Besorgungen; Heimarbeit der Eltern. — Zur eigenen Fortbildung: Hausaufgaben, Musikstudien, Ausbildung in der Ballettschule usw.
b) freiwillige	Spiel, Sport und Wandern, Vorliebe für unterhaltende oder lehrhafte Spiele, Beschäftigungsspiele, Spielzeug, Spielplatz, Spielzeit usw. — Schwimmen und Radfahren. — Handarbeiten: Laubsägen, Basteln, weibl. Handarbeiten usw. — Weihnachtsgeschenke. Sammeln; Zeichnen und Malen. — Lektüre, Zeitung, eigene oder geliehene Bücher; Theater, Konzert, Kino; sonstige geistige Beschäftigungen. — Selbstschöpferische Tätigkeit des Kindes.
6. Lebensgewohnheiten:	
a) Taschengeld und dessen Verwendung	Herkunft und Höhe des Taschengeldes, Näschereien, Alkohol, Zigaretten, Schundbücher, Kino usw.
b) feste Hausordnung	Beschäftigung am Abend, an freien Nachmittagen; Schlafzeit, Kind im Besitz des Hausschlüssels.
c) der Sonntag . . .	Kindergottesdienst, der Sonntagnachmittag.
d) Familientraditionen	bei Adelsgeschlechtern usw.



B. Die übrigen Lebenskreise des Kindes.

Hinweise für die Beobachtung	Beispiele
1. Kameraden	Freundschaft (Alter, Grund der Freundschaft, Wechsel in der Freundschaft), Spiele außer Haus, Gassenleben, Jugendvereine und Klubs usw.
2. Unter Leitung von Erwachsenen stehende Einrichtungen	Hort, Ferienkolonie, Jugendwandergruppen usw.



Digitized by Google

Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:13 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Hinweise für die Beobachtung	Beispiele
3. Anstalten, sonstiger Familienersatz	Regelmäßiger Aufenthalt bei Großeltern oder Paten usw.

III. Lebenskenntnisse und Schulleistungen.

A. Lebenskenntnisse.

1. Einsicht in Lebensverhältnisse:	
a) Wissen über die eigene Persönlichkeit Bei Verteilung von Schulämtern, in der Selbstregierung usw.	Selbstbeurteilung, Kenntnis der eigenen Stellung in Haus und Schule (Beliebtheit, Gönner, Gegner), Lebensziele (Ideale) und Kenntnis der Wege zu deren Verwirklichung.
b) Einsicht in die Familienverhältnisse Gelegentl. Mitteilungen der Kinder im Unterricht u. bei vertraulichen Besprechungen usw.	Einsicht in Erwerbsleben, soziale Stellung, politische und religiöse Stellungnahme der Familie; Miterleben von Geburten, Unglücks- und Todesfällen im Hause oder in nächster Verwandtschaft, Zeuge von Selbstmorden, Verbrechen, gewaltsamen Naturereignissen oder Verkehrsunglücken; Zeugenschaft vor Gericht.
c) Besondere Kenntnisse aus dem Erwerbs- und Wirtschaftsleben	Einsicht in bestimmte Berufskreise, soziale Verhältnisse.
d) Prakt. Menschenkenntnis und Menschenbeurteilung .	Einschätzung von Mitspielern, Spielkameraden usw.
e) Vertrautheit mit staatlichen Verhältnissen	Verfassung, Politik, Weltkrieg.
f) Wissen über das Geschlechtsleben .	Aufklärung durch wen, wann, wie, wieweit?
2. Sachkenntnis:	
a) Das Durchschnittsmaß übersteigende Orts- und Naturkenntnisse	Vielfache Heimatwanderungen, Reisen, öfterer Wechsel des Wohnorts, Landleben.
b) Material- u. Spezialkenntnisse	durch Lektüre, Sammeln, Beihilfe in gewerblichen Betrieben.
c) Kenntnisse über d. wirklichen Wert d. Gegenstände d. täglichen Lebens	Messen, Schätzen und Verwerten des Geldes (wie weit reicht man mit 20 M.?).
d) Kenntnisse aus d. Gebiete d. Kunst.	Baukunst, Bildhauerei, Malerei, Musik, Dichtkunst usw.



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:14 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Hinweise für die Beobachtung	Beispiele
	B. Schulleistungen.
1. Im allgemeinen:	
a) Leistungsrichtung Gelegentliche Bemerkungen der Schüler in mündlicher Aussprache oder in freien Aufsätzen.	aa) Lieblingsfach, Lieblingsinteressen, Sonderschwächen und Sondertalente; Hauptrichtung des Interesses (Vorliebe für mehr körperliche oder mehr geistige Beschäftigungen). bb) Ursache der Gesamtschulleistung: Fleiß oder Begabung.
Bei „Lernfächern“ und „Verstandesfächern“, im Gesangsunterricht, auf Schülerwanderungen, in den Pausen und nach dem Unterricht bei gelegentlichen Aussprachen.	cc) Vorherrschende Richtung der Schülerfragen: Fragen nach Grund und Ursache, Herausheben von Unwahrscheinlichkeiten, von weiteren Möglichkeiten, rein praktische Fragen, Fragen nach Einzelheiten, kritisierende (spitzfindige) und Geschwätzigkeitsfragen.
b) Gegenseitiges Verhältnis der Leistungen verschiedener Gebiete	Grund besonders guter oder besonders schlechter Leistungen. — Überwiegen der rechnerisch-naturwissenschaftlichen, der sprachlich-geschichtlichen, der technisch-künstlerischen, der rein praktischen Leistungen und Interessen.
2. In einzelnen Fächern:	
a) Religion: Beobachtungen während des Religionsunterrichts des Geistlichen und des Lehrers, beim Beicht- bezw. Konfirmationsunterricht, bei gelegentlichen Aussprachen mit den Schülern. Beobachtungen in der Kirche, im Schulgottesdienst, im Kindergottesdienst.	aa) Auffallende Vorliebe oder Abneigung für religiös-sittliche Belehrung (Katechismus) oder für biblische Geschichte. bb) Aufnahme religiöser Eindrücke: mechanisch-gedächtnismäßiges Behalten, innerliches Miterleben, religiöse Schwärmerei, Skrupelhaftigkeit, Grübelei, Glaubenszweifel, philosophierendes Denken, Religionsspötterei. cc) Ausdruck religiöser Erlebnisse: rein äußerlich religiöse Übung, Bigotterie, religiöse Denk- und Handlungsweise.
b) Sachunterricht . .	Bevorzugtes Gebiet. — Selbständige Mitarbeit (Sammeln von Beobachtungen, Verwendung von Erfahrungen, Leichtigkeit im Erkennen des Gesetzmäßigen, selbständiges Experimentieren, Anfertigen von Modellen).
c) Sprachunterricht. α) Mündlicher Ausdruck Im gesamten mündlichen Unterricht, besonders im Leseunterricht, bei Vorbereitung von Schulfeiern, bei Schülervorträgen, bei dramatischer Gestaltung von Lesestücken.	Sprachtechnik: Lautreinheit, Mundart, Eintönigkeit oder Wandlungsfähigkeit. Lesefertigkeit und Vortrag (schnelles, flüchtiges, fehlerhaftes, stotterndes, stockendes, langsames, sicheres Lesen). Betonung in gebundener und ungebundener Rede. Freie Rede: Leichtigkeit bezw. Schwerfälligkeit im Nacherzählen, im vorbereiteten oder freien schaffenden Ausdruck eigener Gedanken; Sprunghaftigkeit, Wiederholungen, Weitschweifigkeit, Verlieren des Gedankenganges. — Fähigkeit zu dramatischer Gestaltung a) eines erzählten oder gelesenen Tatbestandes, b) einer eingelernten Rolle.


Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:13 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Hinweise für die Beobachtung	Beispiele
β) Schriftlicher Ausdruck Im Aufsatz; in Berichten über den Sachunterricht oder über Selbsterlebtes, in Briefen an den Lehrer während der Ferienzeit.	Gedankengehalt (eigene Gedanken und selbständige Gliederung oder Wiedergabe fremden Gedankenguts oder Erweiterung desselben; Neigung zu religiösen oder psychologisch einfühlenden Zusätzen; zu Naturschilderungen, romantisch-schwärmerischen Ergüssen, Unwahrscheinlichkeiten usw.). Sprachliche Form (Wortschatz, Sprachgefühl, Stil: sachlich, breit, knapp, geschmackvoll, urwüchsig, ungepflegt). — Äußere Darstellung: Sauberkeit, Schrift, Rechtschreibung, Sprachlehre, Zeichensetzung.
d) Rechnen u. Raumlehre Im Rechnen und Raumlehreunterricht, bei der Anwendung des Gelernten im Sachunterricht.	Zahlenvorstellung (Fähigkeit zur abstrakten Zahlvorstellung), Zahlengedächtnis. Mechanische Rechenfertigkeit; langsames oder rasches Verständnis neuer Aufgaben; Mehrleistung im Kopf- oder Ziffernrechnen, bei reinen Zahlen oder eingekleideten Beispielen; Fähigkeit zur Anwendung außerhalb der Rechenstunde. Räumliches Anschauungsvermögen.
e) Fertigkeiten . . . . Im Singen, bei Vorbereitung von Schulfeiern, beim Zeichnen und Modellieren, bei Bildbetrachtungen.	Auffallend gute oder schlechte Leistungen und ihre Ursache (Anlage, Vorbildung, Neigung, Nachhilfe), musikalische Begabung, absolutes Gehör, rhythmische Gymnastik; schauspielerische Begabung, Zeichenfähigkeit, perspektivische Darstellung, Verständnis und Nachbildung von Farbe und Formen.

IV. Verstandesentwicklung.

A. Hilfstätigkeiten des Verstandes.

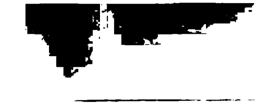
1. Aufmerksamkeit Beim Stundenwechsel, beim Betrachten von Bildern, Pflanzen und Modellen, beim Wechsel zwischen körperlicher und geistiger Arbeit, zwisch. Pause u. Arbeit. Aufmerksamkeit bei gleichzeitigem Mitschreiben, Darstellen, Turnen, Zeichnen. — Gleichzeitig auf die Worte des Lehrers und auf Veranschaulichungsmittel achten.	Leichte oder schwere Erregbarkeit der Aufmerksamkeit im Unterricht und außerhalb der Schule. — Ausdauer, starke Ablenkbarkeit der Aufmerksamkeit. — Konzentration der Aufmerksamkeit. — Umstellung der Aufmerksamkeit auf neue Stoffe, Gleichmäßigkeit der Aufmerksamkeit, für welche Stoffe besonders ausgeprägte Aufmerksamkeit? Schwankungen der Aufmerksamkeit, Abhängigkeit dieser Schwankungen von der Selbsttätigkeit, Verteilungsfähigkeit der Aufmerksamkeit. — Äußere Haltung beim aufmerksamen Zuhören (auch äußerliche Aufmerksamkeitshaltung oder Fingerspiel bei innerer Aufmerksamkeit).
2. Auffassungsfähigkeit (Apperzeption) In und außer der Schule, in der Unterhaltung, im Sach- und Sprachunterricht; bei Theatervorstellungen, Ausflügen, Erlebnissen.	Reichtum, Klarheit, Genauigkeit, Selbständigkeit und Vielseitigkeit der Beobachtungen und Anschauungen, Schnelligkeit der Auffassung für äußere Eindrücke, für innere Seelenvorgänge (Einfühlung). — Ergiebigkeit der Beobachtung (frei, mit Anleitung); subjektiver (einfühlender) oder objektiver (sachlicher) Beobachtungstypus. — Grundlage der Sachvorstellungen sind vorwiegend Gesichts-, Gehörs- oder Bewegungseindrücke (Verwechslung von ähnlich aussehenden Buchstaben, von ähnlich klingenden



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:14 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Hinweise für die Beobachtung	Beispiele
	Lauten). — Art des Lernens: Mit dem Auge ohne Mitsprechen, mit halblautem Sprechton, mit leisen Sprechbewegungen, mit Hand- und Schreibbewegungen, mit lebhaftem Mienenspiel. Typ des Lernens: schnell, langsam.
3. Gedächtnis (Reproduktion) Wiedergabe von Lesestücken, im Sachunterricht, Wiedergabe von Gelerntem. — Nachahmungsspiele. Richtige Wiedergabe v. einmal gehörten oder gelesenen Stoffen sofort oder nach einiger Zeit.	Art des Gedächtnisses: vorwiegend verstandesmäßig (dem Inhalt nach) oder mechanisch (dem Wortlaut nach) oder mit Gedächtnishilfen. — Umfang des Gedächtnisses: wird viel oder auch vielerlei auf einmal gemerkt. — Sondergedächtnisse für bestimmte Gebiete (Zahlen, Namen, Personen, Farben, Formen, Orte, Begebenheiten, sprachliche Zusammenhänge usw.) oder allseitiges Gedächtnis. — Treue (Genauigkeit, Dauerhaftigkeit) oder Flüchtigkeit des Gedächtnisses; Verwendbarkeit (Dienstfertigkeit) des Gedächtnisses; Versagen bei unvermittelt gestellten Gedächtnisfragen. — Fähigkeit zur genauen sprachlichen Wiedergabe gemachter Wahrnehmungen, Unterstützung der Wiedergabe durch Gesten, Zeichnungen, Modellieren, freies Gestalten usw. — Bevorzugung von Gesichts- oder Gehörseindrücken oder von Tätigkeiten bei der Reproduktion (in Erzählungen und freien Aufsätzen usw.).
4. Phantasie . . . . . Beim Spielen, Turnen, Bauen, Formen, Gestalten, Theaterspielen; eigenartige Zusammenstellung von Ornamenten im Zeichnen und in Handarbeiten. Aufsatz.	Phantasiebegabt oder rein sachlich-nüchtern; Erregbarkeit der Phantasie, phantasievolle Zusätze bei der Wiedergabe von Gelesenem und Gehörtem, Ausmalen bis ins Kleinste, Selbstvortäuschung angeblicher Erlebnisse. Äußerung der Phantasie; Phantasievorstellung von Vorbildern und Idealen. — Neigung zur Übertreibung; Beherrschung d. Phantasie.
	B. Haupttätigkeiten des Verstandes.
1. Beschreiben, Benennen u. Charakterisieren Im gesamten Unterricht, besonders im Sach- und Zeichenunterricht.	Beschreibungen und Schilderungen von Gegenständen und Erlebnissen (sprachlich, zeichnerisch, plastisch, mimisch). — Benennen von seltener gesehenen Gegenständen, von farbigen und farblosen Bildern, von Personen, Farben, Tönen verschiedener Instrumente, Tasteindrücken, Gerüchen, Geschmäkkern. — Charakterisieren dieser Dinge. — Versuche zu Definitionen von Gegenständen und Abstrakten, Finden des Gattungsbegriffes oder Definition durch Stoff, Farbe, Form und andere Eigenschaften.
2. Unterscheiden u. Vergleichen Beim Rechnen und in der Raumlehre, im Handfertigkeitsunterricht. Vergleichen im Lese-, Sach- und Religionsunterricht.	Vergleich von Gesichtswahrnehmungen: Augenmaß, Farb- und Formvergleich, Entfernungsschätzen. — Angabe des Unterschiedes zwischen konkreten Gegenständen und abstrakten Begriffen; Vergleich von mehr als zwei Dingen; Vergleich von Tönen, von Tasteindrücken, Gerüchen, Geschmäckern. — Auffinden von Gleichheiten, von feinen Unterschieden; Heraussuchen des wesentlichen unter gegebenen Gliedern einer Reihe.

Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:14 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google



Hinweise für die Beobachtung	Beispiele
3. **Kombinieren und Ergänzen** Im Sprachunterricht.	Zusammenfügen der Teile zu einem Ganzen; Ergänzen unvollständiger Sätze, Ergänzen von Figuren, von Rechenaufgaben; Ergänzen von Stichwörtern zu einer sinnvollen Erzählung; Kombination einer Geldsumme aus bestimmten Geldsorten, Finden von Reimen, Finden von Beziehungen zwischen gegebenen Gegenständen oder Begriffen.
4. **Kritikfähigkeit u. Verständnis** Korrektur von Mitschülerarbeiten, im Aufsatzunterricht.	Finden von Fehlern, Kritik von Sprichwörtern, Nachbilden einer Geschichte mit gleichem Sinn, Schlagfertigkeit und Witz, Selbstkritik auf den verschiedensten Gebieten.
5. **Abstraktionsfähigkeit und Denken** Rechnen und Sprachlehreunterricht, Katechismusunterricht, praktische Arbeiten.	Verständnis für Abstrakta, selbständiger Gebrauch von Abstrakten; selbständige Anordnung von Gegenständen und Erscheinungen unter Abstrakta, Fähigkeit zu abstraktem Denken; Finden des Gemeinsamen zwischen gegebenen Gliedern einer Denkreihe, Erfassen von Zusammenhängen; Fähigkeit zur Begriffsbildung; zeitlicher Ablauf des Denkens; richtiges Neben-, Unter- und Überordnen.
6. **Schlußfolgern und Urteilen** Rechnen, Sachunterricht, praktische Arbeiten.	Rein sachliches Urteil, Urteil auf Grund seelischer Einfühlung; Finden des Wahrscheinlichsten bei gegebenen Umständen, Finden des Zweckmäßigsten bei gegebenen Verhältnissen. Selbständigkeit des Urteils, Gründlichkeit im Urteilen. Geistesgegenwart.

C. Äußerung des Verstandes.

Hinweise für die Beobachtung	Beispiele
1. **Organisationsform des geistigen Besitzes** Bei gelegentlichen Wiederholungen, bei Abschweifungen auf entlegene Stoffgebiete.	Festigkeit und Reichtum der Assoziationen, mehr ursächliches (kausales) oder mehr geschichtliches Denken; Ordnung im Vorstellungsleben, feste Beziehungen zwischen dem Gelernten; Fähigkeit, auch außerhalb der Lehrstunde über das Wissen zu verfügen.
2. **Anpassungs- und Einfühlungsfähigkeit („Intelligenz" im engeren Sinne)**	Einfinden in neue Situationen und neue Einrichtungen, in neue Lehrstoffe und Aufgaben, neue Lehrweisen und neue Lehrer. (Beruht eine etwaige Langsamkeit auf Vorsicht oder Schwerfälligkeit?

V. Gemüts- und Willensentwicklung.

A. Grundlagen der Gemüts- und Willensentwicklung. (Verhältnis zur Verstandesentwicklung.)

Hinweise für die Beobachtung	Beispiele
Bei gemütserschütternden Unterrichtsstoffen, bei besonderen Ereignissen im Familienleben, beim Spiel, nach einem Tadel oder Lob.	Starkes oder gering entwickeltes Gefühlsleben. — Vorherrschender Gefühlston (Lust oder Unlust), Gefühlslage. — Die Gefühle sind nur oberflächliche Anwandlungen oder sie wirken lang im Bewußtsein nach. — Leichte oder schwere Erregbarkeit der Gefühle, Steigerung zu Affekten. — Beherrschung der Gefühle. Temperament. — Erlebnisse, die das Gemütsleben entscheidend beeinflußt oder dem Willen eine bestimmte Richtung gegeben haben.



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:14 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

B. Inhalte der Gemüts- und Willensentwicklung.

Hinweise für die Beobachtung	Beispiele
1. Logische Werte u. Erkenntnisgefühle Beim entwickelnden Unterricht, im Rechnen, in der Sprachlehre.	Freude am Suchen neuer Erkenntnisse, Freude an eigenem Forschen, Freude an Zahlenzusammenhängen, Freude am Finden sprachlicher Ableitungen und sprachlicher Zusammenhänge.
2. Ethische Werte u. sittliche Gefühle Beim Spiel, Beobachtungen über das außerschulische Verhalten. Terrarien- u. Aquarienpflege.	Bescheidenheit, Verträglichkeit (Flegelhaftigkeit und Roheit); Liebe, Ehrfurcht, Dankbarkeit; Haß, Rachsucht, Grausamkeit usw. — Verhalten des Schülers gegen Eltern und Geschwister; Stellungnahme zu geschichtlichen Personen, berühmten Zeitgenossen, Personen der Dichtkunst. — Verhalten zu Tieren und Pflanzen, Tierquälerei, Tier- u. Pflanzenpflege, Schülerfreundschaften und -feindschaften.
3. Ästhetische Werte u. ästhetische Gefühle Zeichen-, Gesangsunterricht, Kunsterziehung, Arbeitsunterricht auf der Oberstufe.	Gemütsbeeinflussung durch Bilder, Musik, Dichtungen; Empfänglichkeit für die Schönheiten der Natur; guter Geschmack in der Beurteilung von Bildern und Literatur; Verurteilung von Kitsch; Gefühl für Proportionen, Gestalten, Rhythmus, Farbkombinationen usw.; Empfinden für die Zweckmäßigkeit der Form in kunstgewerblichen Gegenständen.
4. Religiöse Werte u. religiöse Gefühle Religionsunterricht, Kindergottesdienst usw.	Gleichgültigkeit oder Neigung für religiöses Verhalten zu Kultushandlungen; Gefühl der Abhängigkeit (der Demut). — Gefühl der Gottähnlichkeit (Gottsuchen).
5. Soziale Werte und soziale Gefühle Einordnung in die Klassengemeinschaft, Äußerungen bei staatsbürgerlichen Belehrungen; Hilfeleistung bei sozialen Maßnahmen, Verhalten bei Schulreisen usw.	Teilnahme (Mitleid, Mitfreude); Herrschsucht, Rücksichtslosigkeit, Unbotmäßigkeit, Unterwürfigkeit; Teilnahmslosigkeit, Neid, Mißgunst, Schadenfreude, Verachtung, Feindseligkeit; Verhalten gegen Lehrer und Geistliche, gegen jüngere und ältere Personen, gegen Kranke (Hilfsbereitschaft, Gewalttätigkeit); Verhalten gegen Erwachsene (Bekannte und Fremde), Anstand, Vergeltungsgefühle. — Verhalten zu Familie, Klasse, Erziehungsanstalten: Streben nach Anschluß oder Absonderung, Einordnung, Übernahme von Pflichten, Hintansetzung eigener Wünsche, Verhalten zu Gemeinde, Staat, Glaubensgenossenschaft: Anteilnahme am Geschick des Volkes.
6. Personalwerte und Selbstgefühle:	
a) Kraftgefühle . . .	Stärke, Überlegenheit, Sicherheit, Konkurrenzfähigkeit (und das Gegenteil), richtiges Verhältnis zwischen Unternehmungsfreudigkeit und Arbeitslust; Mut, Kühnheit, Waghalsigkeit (Furchtsamkeit, Verzagtheit); Verhältnis zwischen Kraftgefühl und Leistungen; Versuche, die Überlegenheit zu mißbrauchen oder die Schwäche durch Erweckung von Mitleid auszunützen.



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:14 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Hinweise für die Beobachtung	Beispiele
b) **Ehrgefühle**	Ehrsucht, Ehrgeiz, Anerkennungsbedürfnis, sich zurückgesetzt fühlen, Gleichgültigkeit, Ehrlosigkeit, Ehrgefühl und Pflichtbewußtsein, Abenteuersucht, übertriebener Sport; treibt das Ehrgefühl zu besonderen Leistungen über das vorgeschriebene Maß hinaus.
c) **Eigenwertgefühle** .	Selbstüberhebung (Hochmut, Stolz, Dünkel); normales Selbstbewußtsein; Unterschätzung; ist das Urteil des Kindes über sich selbst selbständig gebildet oder durch andere beeinflußt: Selbstbeurteilung auf Grund von Äußerlichkeiten: Stolz auf Rang, Abstammung, Vermögen der Eltern, Eigenbesitz — Verschämtheit wegen Armut, wegen geringen Standes der Eltern usw. Eitelkeit auf Körpervorzüge, Kleider, Gesellschaftsstufe. Selbstbeurteilung auf Grund von körperlichen, geistigen und sittlichen Leistungen: berechtigt oder unberechtigt; Verhalten bei Erfolgen und Mißerfolgen, Gleichgültigkeit oder Unzufriedenheit gegen sich selbst; übertriebene Selbstkritik.

C. Erscheinungsform und Ablaufsweise der Gemüts- und Willensentwicklung.

1. **Arbeit**	Arbeit zu verschiedenen Tages- u. Jahreszeiten, nach Turnstunden, Ferien, Krankheiten, bei großer Hitze od. Kälte. — Besondere Ursachen guter od. schlechter Leistungen. Übungsfähigkeit. Arbeitsleistung bei vorgegebener oder beschränkter Zeit (Teilaufträge, Beobachtungsaufgaben, langfristige Aufträge).
2. **Ermüdung** . . . . . Bei Hitze, Kopfrechnen, längerem Schreiben, Turnen, gegen Ende der Stunde, des Tages, der Woche, des Vierteljahrs.	Rasche Ermüdung oder langer Widerstand gegen die Ermüdung; besondere Anlässe starker Ermüdung; Erholungsfähigkeit (körperlich und geistig): Übungsfähigkeit(Gewöhnung,Beispiel); besonders ermüdende Fächer; Äußerung der Ermüdung: Verschlechterung oder Verlangsamung oder beides.
3. **Arbeitsweise** . . .	Tempo der Arbeit: flink, langsam. — Art der Arbeit: praktisches Zugreifen, logisch richtiges Vorgehen, Durchführung in Teilen, Drauflosarbeiten (Ökonomie des Handelns). — Gleichmäßigkeit oder Schwankung in der Arbeit. — Art der Durchführung: sorgfältig, schlampig, nur durch ständige Verbesserungen brauchbar oder auf den ersten Entwurf gut.
4. **Verfolgung von Zielen**	Tatendrang, nimmermüde, Energie. Ausdauer, Zielstrebigkeit (Konsequenz) und Zielbewußtheit. — Überwindung von Hindernissen. (Anstrengungen, Hunger und Durst, Langeweile, Widersetzlichkeit des Materials oder der Personen).
5. **Ansätze zur Charakterentwicklung**	Selbstbeherrschung, Zurückhaltung, Draufgängertum. — Ruhe, Kaltblütigkeit, Entschlußfähigkeit; Entschiedenheit, Nachgiebigkeit, Wankelmut; Willensstärke, Beharrlichkeit. — Sorglose Gleichgültigkeit, nervöse Gereiztheit, Ungeduld, Trotz.



Digitized by Google
Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:14 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Hinweise für die Beobachtung	Beispiele

D. Auswirkungen der Gemüts- und Willensentwicklung.

Hinweise für die Beobachtung	Beispiele
1. Sondergebiete der Betätigung	Überwiegend körperliche oder geistige Betätigung; landwirtschaftliche u. gewerbliche Interessenrichtung.
2. Selbständigkeit . .	Selbständiges Fragestellen; Widerspruchsgeist; Verantwortungsfreude; Selbständigkeit in der Arbeit (Abschreiben).
3. Wirkung auf andere Beim Spiel, in der Selbstregierung, in der Vorbereitung von Schulfeiern; auf Schulreisen.	Führereigenschaften, suggestive Wirkung auf andere und suggestive Beeinflussung durch andere, organisatorische Begabung, Sinn für Recht und Ordnung, sprachliche Überzeugungsfähigkeit (Überredungskunst, Begeisterung, Beweisführung); Wirken durch persönliches Beispiel: der Schüler im Urteil seiner Kameraden. — Versuche, andere zur eigenen Ansicht zu überzeugen, Neigung zum Organisieren.

VI. Sittliche Entwicklung.

A. Mittelbare Tugenden.

Hinweise für die Beobachtung	Beispiele
1. Ordnung (räumlich und zeitlich)	Pünktlichkeit, Verhalten vor dem Unterricht, in den Pausen und nach dem Unterricht; Ordnung in den Schulsachen, Verhalten auf Unterrichtsgängen; Verwaltung von Schülerämtern.
2. Reinlichkeit	Körper, Anzug, Schulsachen; im Schulhaus (Schulzimmer, Treppen, Gänge, Hausflur, Aborte, Spielplatz), Eitelkeit.
3. Anstand	Haltung, Ausdrucksweise, Umgangsformen (Nägelkauen, Eßgier, Anrempeln; Freundlichkeit, Verhalten beim Grüßen und Gehen; zuvorkommend, dienstfertig, gefällig).

B. Grundlagen der sittlichen Entwicklung.

Hinweise für die Beobachtung	Beispiele
1. Verhältnis zur Verstandesentwicklung.	Übereinstimmung von Einsicht und Handeln, überlegte Entscheidungen oder triebhafte Entschlüsse, kindisches Wesen oder ernste Reife.
2. Vorwiegende Beweggründe zum Handeln:	
a) Triebe und Gewohnheiten	Neigungen, Affekte, Leidenschaften; gedankenloses Nachmachen, mechanische Angewohnheiten.
b) Äußere Anlässe .	Muß zu allem getrieben werden; Erziehungsmaßnahmen (Belehrung, Überwachung, Versprechungen und Drohungen, Belohnungen und Strafen); versteckter Zwang durch bestehende Vorschriften und bestehende Verhältnisse; folgt allen zufälligen Anregungen.
 c) Eigene Entschlüsse	(vergl. die Zusammenstellung unter C).
3. Entwicklung des Pflichtgefühls	Ausgeprägtes Pflichtgefühl, Rechts- und Verantwortungsbewußtsein.



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:14 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Hinweise für die Beobachtung	Beispiele
C. Inhalte des sittlichen Bewußtseins (Pflichtenkreise, die das Kind kennt, und Beweggründe seines Handelns).	
1. Pflichten gegen Gott und religiöse Gemeinschaften	Kenntnis der Gebote Gottes und der Kirche; Bewußtsein der Abhängigkeit von Gott, Erkenntnis der eigenen Nichtigkeit (Demut, Ehrfurcht, Bewunderung); Vertrauen auf Gott (Liebe, Dankbarkeit); Hoffnung auf Seligkeit, Furcht vor Fegefeuer und Hölle; religiöse Handlungen: Beten, Fluchen, Sonntag heiligen; Bewußtsein eines religiösen Lebenszweckes; religiöse Begründung aller Pflichten; religiöse Gleichgültigkeit, Heuchelei, äußere Werke, Kirchenbesuch, Stellung zur Beichte bezw. Konfirmation.
2. Pflichten gegen Mitmenschen	
a) Gegen Einzelne	
αα) **Gleichgeordnete**	Kameraden (ehrlich, verträglich, wohlwollend, rücksichtsvoll, feinfühlig); Einfügung in die Gesamtheit; Wertschätzung in der Meinung anderer; Ehrgeiz, Ruhmsucht, Selbstgefälligkeit, Hochmut; Geduld, streitsüchtig, jähzornig (Tätlichkeiten, Messerstechen usw.), Herrschsucht, Neid, Eigensinn, Geiz, Mutwille, Prahlerei, Angeberei, Schadenfreude; Nachäffen. — Wohltätigkeit, Hilfsbereitschaft, Opferfreudigkeit, Gemeinsinn.
ββ) **Übergeordnete**	Eltern, Lehrer, Geistliche, ältere Personen: Hilfsbereitschaft, Ehrfurcht vor dem Alter, zuvorkommend, Liebe, Anhänglichkeit. — Gehorsam (aus Furcht vor Strafe, aus Achtung und Ehrfurcht, aus Liebe, aus Einsicht in die Notwendigkeit und Zweckmäßigkeit des Befohlenen). — Dankbarkeit, Sparsamkeit, Rücksichtnahme (Schonung von Kleidern und Schulsachen); Bescheidenheit. — Wahrhaftigkeit: Lüge aus Irrtum, Falschheit, Angst, Prahlerei, Verlegenheit, Schmeichelei, Selbstsucht, Trotz, Neid, Rachsucht, Scham, Hingebung, auf Befehl; Kniffe, Ränke, Verstellung und Heuchelei; Offenheit.
b) Gegen die Gesamtheit	Beruf, Partei, Staat, Heimat, Vaterland, Menschheit. — Duldung und Achtung gegenüber Andersdenkenden; Mitleid und Mitfreude; Sinn für Recht und Billigkeit; Pflichten gegen den „Nächsten". — Stehlen aus Not, aus Habsucht, auf Befehl; Betrug.
3. Pflichten gegen sich selbst	Fleiß: im Verhältnis zur Begabung, abhängig von äußeren Antrieben; Streberei; Unterdrückung eigener Wünsche. — Selbstmordgedanken und -versuche. — Genußsucht: Eßgier, Trinken, Glücksspiel, Schuldenmachen. Leichtsinn. — Selbstachtung: Rücksicht auf Gewissen, Ehre, Ruf, Ansehen; Furcht vor der schlechten Handlung, ihren Folgen, Hoffnung auf Belohnungen, Sorge für die Zukunft. — Das Geschlechtliche: Schamhaftigkeit, unkeusche Reden



Digitized by Google

Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:14 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Hinweise für die Beobachtung	Beispiele
	und unsittliche Zeichnungen; Verhalten beim Baden und in Aborten, Verhalten gegenüber dem Nackten; Aufklärungssucht; Aufdringlichkeiten gegenüber dem andern Geschlecht, Ritterlichkeit der Knaben gegenüber den Mädchen; geschlechtliche Handlungen: Selbstbefleckung, gegenseitige Masturbation, Geschlechtsverkehr, Gleichgeschlechtigkeit.
4. Pflichten gegenüber den Dingen der Natur	Tiere: Pflege, Quälerei. — Pflanzen: Pflege, mutwillige Beschädigungen. — Freude an der Natur, Wandertrieb.

D. Stellungnahme des Kindes zu Erziehungsmaßnahmen.

1. Bei Gewöhnung und Aufsicht	Einfügen, Widerstreben, absichtliche Verstöße; Lenksamkeit, scheinbarer Gehorsam, Haß gegen jeden Zwang, Stellung zur Selbstregierung.
2. Bei Beispiel und gutem Rat	Einfluß des guten oder bösen Beispiels; läßt sich mitreißen im guten oder schlechten Sinn; macht sich über das gegebene Beispiel lustig; fühlt sich über gute Ratschläge erhaben; ist dankbar und folgsam für jeden Rat.
3. Bei Bitten, Aufgaben, Aufträgen, Befehlen	Zuverlässigkeit der Ausführung, offener Ungehorsam, bedingungslose Ausführung, Kritik am Befehl, Eigensinn und Trotz, Vergeßlichkeit.
4. Bei Belohnungen, Drohungen, Strafen	Belohnung wird Ansporn zu neuer Leistung, zur Selbstzufriedenheit; Nachlassen der Leistung, Ablehnung der Belohnung; Erfolg von Drohungen; Strafe erscheint als notwendige Folge der Handlung, bewirkt Reue und Scham; Kritik an der Strafe, Widerstand gegen die Strafe, betrachtet den Strafenden als Feind; Wirkung der Strafe: bessernd, witzigend, wirkungslos, macht trotzig oder verstockt; Rachsucht: besondere Art der Strafe.

Zur Frage der psychologischen Schülerbeobachtung im Dienste der Berufsberatung.

Von Otto Bobertag.

Die Mitwirkung der Schule an der Berufsberatung unserer Jugend, die seit kurzem einen Gegenstand lebhafter Erörterungen in pädagogischen Kreisen bildet, umfaßt neben berufsethischer Aufklärung und berufskundlicher Unterweisung als dritte Teilaufgabe die Beobachtung und Beurteilung der Schüler inbezug auf ihre Anlagen und Neigungen, soweit diese für die Berufswahl inbetracht kommen. Darüber, daß eine systematische, praktisch verwertbare Schülerbeobachtung nur an der Hand eines geeigneten Beobachtungsbogens durchgefüührt werden kann, ist man sich jetzt wohl im allgemeinen einig,


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:14 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

und die Frage, ob es erwünscht oder sogar notwendig sei, in den Schulen Personalbogen im Dienste der Berufsberatung einzuführen, wird daher gegenwärtig von vielen Pädagogen bejaht. Es ist auch bereits eine ganze Reihe solcher Bogen herausgegeben, gelegentlich auch über gute Erfahrungen, die mit ihnen gemacht worden seien, berichtet worden. Obgleich es daher nahe liegt, die Einführung von Beobachtungsbogen ohne weiteres zu empfehlen, sollten die Schwierigkeiten, die hier zu überwinden sind, genau ins Auge gefaßt werden. Keinerlei Bedenken lassen sich natürlich dagegen anführen, daß die Bogen Angaben über die Schulleistungen, sowie über die körperlichen Anlagen und den Gesundheitszustand der Kinder enthalten sollen. Anders verhält es sich mit den psychologischen Beobachtungen, deren Ergebnisse gleichfalls in den Bogen verzeichnet werden sollen.

Die psychologischen Beobachtungsbogen haben nur insoweit einen Sinn und eine Berechtigung, als man die Gewähr dafür hat, daß die Lehrer sie gewissenhaft und richtig ausfüllen. Nun wird es zweifellos immer einen gewissen Prozentsatz von Lehrern geben, die dies tun werden, auch ohne besonders dazu angeleitet worden zu sein. Es muß jedoch als ausgeschlossen gelten, daß dieser Prozentsatz die Mehrzahl ausmacht. Man würde wohl zwar durch Vorschrift erreichen können, daß von den meisten oder vielleicht sogar allen Lehrern irgendeine Ausfüllung der Bogen vorgenommen wird, aber deren Ergebnis würde wertlos sein. Die große Mehrzahl der Lehrer ist ohne vorherige eingehende Beschäftigung mit den Fragestellungen der psychologischen Schülerbeobachtung, ohne Anleitung dazu und ohne Vorübung darin gar nicht imstande, solche Schülerbeobachtung in systematischer Weise praktisch zu betreiben. Die in den Bogen vorkommenden psychologischen Begriffe sind ihnen z. T. unklar oder sie verstehen sie individuell verschieden; ihre Ausfüllungen sind z. T. mißverständlich oder widersprechen sich; über den psychologischen Gehalt der Beobachtungsgelegenheiten herrscht gleichfalls keine Klarheit und Einigkeit, und schließlich ist die Kenntnis der Beziehungen zwischen beobachteten Eigenschaften und Berufseignung vielfach mangelhaft. Dazu kommt, daß die Aufmerksamkeit des Lehrers während des Unterrichts doch in erster Linie dem Lehrstoff und Lehrverfahren, außerdem noch der Disziplin, daher nur nebenbei der psychologischen Beobachtung seiner Schüler zugewandt ist; wenn diese daher überhaupt erfolgen soll, so muß der Lehrer ihre Methodik und Technik vollständig beherrschen, um sie fruchtbar gestalten zu können. Bei der großen Verantwortung, die die Schule hier auf sich nimmt — auf Grund der Ausfüllung der Bogen soll ja doch über das Berufsschicksal des Schülers mit entschieden werden —, sollten die maßgebenden Stellen, die Schulbehörden, keinem Lehrer einen Beobachtungsbogen zur Ausfüllung in die Hand geben, ohne die Gewähr dafür zu haben, daß er sachgemäß ausgefüllt werden kann.

Zu dem ganzen Problem erhebt sich übrigens noch eine Vorfrage, die hier nur angedeutet werden soll. Es ist nämlich zu berücksichtigen, daß eine sichere Entscheidung über den objektiven Wert selbst der gewissenhaftesten Bogenausfüllung erst zu erlangen ist auf Grund der Feststellung: 1. daß die Beobachtungen bzw. Urteile verschiedener Lehrer über denselben Schüler im wesentlichen übereinstimmen; 2. daß sie auch mit den Erfahrungen genügend übereinstimmen, die mit dem betreffenden Schüler nachher, während der Lehrzeit, gemacht werden. Eine allen wissenschaftlichen


Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:14 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Anforderungen entsprechende Fundierung der Beteiligung der Schule an der Berufsberatung (in Gestalt einer Ausfüllung von Beobachtungsbogen) würde also eigentlich eine große statistische Vorarbeit erfordern, deren Ergebnisse über die beiden genannten Punkte Aufschluß zu geben hätten.

Der beste Weg nun, um die Lehrer in ihrer Allgemeinheit zur sachgemäßen Ausfüllung psychologischer Beobachtungsbogen zu befähigen, ist zweifellos der, daß sie schon während ihrer Berufsausbildung gründlichen Psychologieunterricht erhalten und zum Ausfüllen solcher Bogen unter Anleitung und Korrektur angehalten werden (Übungsschulen). Für die gegenwärtig schon im Amt befindlichen Lehrer ist dieser Weg nicht gangbar. Als einzig möglicher Ersatz erscheint die Veranstaltung von Kursen oder Arbeitsgemeinschaften, in denen, unter Leitung eines psychologisch genügend vorgebildeten Schulmannes, die Lehrer in die Probleme und in die Technik der Schülerbeobachtung eingeführt würden. Auch wäre zu erstreben, daß die Lehrerschaft mit den Berufsberatungsstellen in möglichst enge Verbindung trete, um deren besondere Wünsche hinsichtlich der von der Schule zu leistenden Vorarbeit zur Berufsberatung entgegenzunehmen u. dgl. m.

Wenn die Lehrer in ihrer Allgemeinheit in den Stand gesetzt sein werden, die psychologischen Beobachtungsbogen auszufüllen, dann werden sie dies voraussichtlich auch allgemein tun wollen. Nach allen bisher vorliegenden Erfahrungen ist das nämlich bei den meisten nicht der Fall. Der Hauptgrund hierfür ist natürlich bis jetzt die gefürchtete Mehrbelastung, denn freilich erfordert diese psychologische Nebenarbeit eine nicht unbeträchtliche Zeit, namentlich dann, wenn der Lehrer — was doch gewünscht wird — seine Schüler auch außerhalb der Schule beobachten, vielleicht sogar das Urteil des Elternhauses anhören und schließlich auch noch mit dem Berufsamt in Verbindung stehen soll. Es wird kaum möglich sein, dem Lehrer diese ganze Arbeit neben seinem regelrechten Schuldienst zuzumuten.

Ein Ausweg aus dieser Schwierigkeit dürfte sich aber finden lassen, wenigstens dann, wenn man die Führung von Beobachtungsbogen grundsätzlich nur im letzten Schuljahr fordert. Es wird zwar von verschiedenen Seiten, gerade auch von pädagogischen Praktikern, verlangt, daß jeden Schüler ein Beobachtungsbogen während seiner ganzen Schulzeit begleite. Die Verwirklichung dieses Gedankens dürfte jedoch gänzlich unmöglich und auch kaum notwendig sein. Will man psychologische Beobachtungsbogen, unter Absehung von der Berufsberatung, allgemein, d. h. in allen Klassen einführen, so würde sich dies vielleicht (entsprechende Lehrerbildung vorausgesetzt!) durchsetzen lassen, wenn man sich auf die irgendwie auffallenden Kinder beschränkte: die intellektuell stark unternormalen, die hochbefähigten und die psychopathischen, schwer erziehbaren, sittlich gefährdeten Kinder, — zusammen schätzungsweise 10—15% der Gesamtheit. Was die Beobachtung im Dienste der Berufsberatung anlangt, so würde diese jedoch auf das letzte Schuljahr beschränkt werden können und müssen. Die Gründe, die hierfür sprechen, sind des Näheren folgende:

1. Die für die Berufswahl wichtigen Eigenschaften treten auf früheren Altersstufen meist noch nicht deutlich genug hervor; es kommt hinzu, daß die Individualität vieler Kinder sich in den Entwicklungsjahren nicht unwesentlich verändert und neue Züge offenbart, so daß frühere Beobachtungen im allgemeinen überflüssig, z. T. sogar irreführend sein würden.



Generated on 2019-10-25 07:14 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

2. Die Eigenschaften, die für die Berufswahl maßgebend sind, sind andrerseits bei manchen Kindern (ausgesprochene Talente!) so leicht feststellbar, daß sie keiner jahrelangen Beobachtung bedürfen, die in diesem Falle also nur eine unnütze Arbeit wäre.

3. Wenn die Beobachtungsbogen nacheinander in die Hände verschiedener Lehrer gelangen, so entsteht die Gefahr, daß der eine sich auf den andern verläßt und selbständige Beobachtungen nicht anstellt, wodurch Voreingenommenheiten und Irrtümer festwurzeln, die dem Schüler nur nachteilig werden können, — oder umgekehrt die Gefahr, daß infolge gegenseitigen Mißtrauens der Lehrer die Beobachtungsergebnisse z. T. illusorisch gemacht werden.

4. Ein gewisser, nicht angebbarer Prozentsatz der Kinder nimmt die Einrichtung der Berufsberatung überhaupt nicht in Anspruch; die Ergebnisse der psychologischen Beobachtung dieser Kinder werden also nie benutzt. Es empfiehlt sich nicht, nutzlose Beobachtungen länger auszudehnen, als unvermeidbar ist.

5. Es sollte zwar, wie angedeutet, als erstrebenswert gelten, daß alle Lehrer befähigt werden, psychologische Schülerbeobachtung zu treiben; man wird aber auch bei anderer als der bisherigen Lehrerbildung damit rechnen müssen, daß immer nur ein Bruchteil der Lehrer ein solches Maß von Interesse und Fähigkeit für psychologische Schülerbeobachtung besitzt, daß diese ihnen im Sinne einer Vorarbeit für die Berufsberatung zugewiesen werden darf. Nur solchen Lehrern sollte die hier zu leistende Arbeit anvertraut werden, die sich aus eigenem Antriebe dazu bereit erklären und auch bereits ihre Befähigung dazu erwiesen haben. Man wird nun wohl darauf rechnen können, daß sich an jeder Schule — es brauchen zunächst nur städtische Verhältnisse berücksichtigt zu werden — mindestens eine Lehrkraft finden wird, die geeignet wäre, die Ausfüllung der Beobachtungsbogen im letzten Schuljahr zu übernehmen; es würde dann allerdings wohl notwendig sein, daß diese Lehrkraft dauernd den Hauptunterricht in der Abschlußklasse übernähme, wie das jetzt in der Regel die Schulleiter tun. Die nicht aus der obersten Klasse abgehenden Schüler würden bei diesem Modus natürlich nicht vernachlässigt zu werden brauchen.

Bei einer solchen Organisation der Mitarbeit der Schule an der Berufsberatung würde sich nun auch die früher berührte Schwierigkeit beheben lassen, die in der Mehrbelastung der Lehrer durch den Zwang zur Ausfüllung der Bogen liegt. Wenn zunächst nur eine Lehrkraft an der Schule mit der systematischen psychologischen Schülerbeobachtung zu tun hätte — in der sie sich bald große Übung erwerben dürfte —, so würde es wohl möglich sein, sie im übrigen Schuldienste etwas zu entlasten, ihr etwa 4—6 Stunden wöchentlich weniger zu übertragen. Es ist dabei zu berücksichtigen, daß die betreffende Lehrkraft in dauernder Verbindung mit dem zuständigen Berufsamt stehen müßte; die Notwendigkeit dieser Verbindung ist zugleich ein weiterer Grund dafür, daß die Zahl der Persönlichkeiten, die an der Schule für die Berufsberatung wirken, möglichst eingeschränkt werde.

Wenn die Mitarbeit der Schule an der Berufsberatung in der durch die Schülerbeobachtung angezeigten Richtung gesichert werden soll, werden übrigens die Berufsämter ihrerseits darauf bedacht sein müssen, daß sie dem Lehrer nicht durch Indiskretion gegenüber den Eltern der Schüler die Berichterstat-



Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:14 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

tung an das Berufsamt verleiden, wie dies gelegentlich vorgekommen ist. Eine solche Indiskretion hat die Tendenz, das vielfach ziemlich gespannte Verhältnis zwischen Elternschaft und Lehrerschaft, das durch die Einrichtung der politischen Elternbeiräte geschaffen ist, noch mehr, auch zum Nachteil der Schüler, zu gefährden; und diese ist umso bedauerlicher, als die Eltern doch gerade in Gemeinschaft mit den Lehrern das Berufsamt unterstützen und ihm vorarbeiten sollten.

Zwei Bemerkungen erscheinen zum Schluß nicht überflüssig.

1. Die Möglichkeit einer psychologischen Schülerbeobachtung beruht auf dem Vorhandensein von Beobachtungsgelegenheiten, und diese sind um so zahlreicher und günstiger, je mehr der Unterrichtsbetrieb darauf zugeschnitten ist, die Fähigkeiten, Interessen und Neigungen der Kinder in freier Selbsttätigkeit hervortreten zu lassen. Und dies wiederum wird um so mehr der Fall sein, je mehr der Unterricht im Sinne der Arbeitsschule erteilt wird. Dabei ist auf die handwerkliche Fähigkeit der Schüler besonderes Gewicht zu legen, da für die Berufsberatung der Volksschuljugend die Eignung und die Neigung zu handwerklichen Berufen die weitaus größte Bedeutung hat. Aus den Beobachtungen, die der Lehrer im Werkunterricht an seinen Schülern anstellen kann, muß sich deren Berufseignung im weiten Umfange ganz von selbst und ohne besonders darauf gerichtete Bemühungen ergeben.

2. Wenn es zur amtlichen Einführung von Beobachtungsbogen in der Schule zum Zwecke der Berufsberatung kommen sollte, so würde es sich empfehlen, die Vorarbeiten hierzu einer besonderen Kommission zu übertragen, die aus Vertretern der Lehrerschaft, der Berufsämter und der wichtigsten für die Volksschuljugend in Betracht kommenden Berufe selbst zu bestehen hätte. Diese Kommission würde die Aufgabe haben müssen, einen endgültigen Beobachtungsbogen nebst Anweisungen zu seiner Ausfüllung auszuarbeiten, nachdem sie womöglich durch Umfrage festgestellt hätte, welche praktischen Erfahrungen bis jetzt mit solchen Beobachtungsbogen gemacht worden sind. Der endgültig einzuführende Bogen sollte dann auch erst probeweise zur Verwendung kommen, um die mit ihm gemachten Erfahrungen zu einer letzten Redaktion des Bogens zu verwerten.

Zur Feststellung der Sprachbefähigung bei Volksschülern.

Ergebnisse einer Nachprüfung der Schlotteschen Untersuchungen an Zehnjährigen[1]).

Von Marx Lobsien.

Die Untersuchungen Schlottes über die sprachlich-logische Befähigung Zehnjähriger wiederholte ich an einer Kieler Knabenmittelschule. Die Ergebnisse decken sich teilweise, scheinen andererseits aber Mängel jener Methode aufzuweisen. Ich stelle sie kurz zusammen.

Vorerst eine Bemerkung über meine Prüflinge: Ihre Zahl ist gering, nur 25 zehneinhalbjährige Knaben konnte ich untersuchen. Außer dem Alters-

[1]) Hierzu vergleiche man die Abhandlung von Schlotte S. 29 ff. des laufenden Bandes dieser Zeitschrift.



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:14 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

unterschied von durchschnittlich einem halben Jahre gilt noch zu bedenken, daß meine Prüflinge bereits 1/2 Jahr in einer Fremdsprache unterrichtet worden waren. Die Altersdifferenz veranlaßte, wie einwandfrei festgestellt werden konnte, keine Beeinflussung der Versuche, der Umstand aber, daß die Schüler bereits Gelegenheit gehabt hatten, im Englischen zu zeigen, was sie zu leisten vermochten, gab die mir sehr willkommene Gelegenheit, die Leistungen nach dem Befund der Prüfung und die Schulleistungen in der Fremdsprache zu vergleichen, jene also an diesen zu bewähren. Daß bei einer so geringen Anzahl von Prüflingen das Endurteil nur vorsichtig gefällt werden darf, liegt auf der Hand, doch unterlasse ich nicht, zu bemerken, daß der Sprachunterricht von einer erfahrenen und ausgezeichneten Lehrkraft erteilt worden war.

Zunächst mögen die Versuchsergebnisse in Leipzig und Kiel kurz verglichen werden. Die prozentuale Erfüllung zeigt verhältnismäßig große Übereinstimmung, wie folgende Übersicht beweist:

	Leipzig	Kiel
1. Vokabelversuch	30	29,6
2. Vorstellungsreichtum	(30)	(61,4)
3. Freie Kombination	44	38,7
4. Gebundene Kombination	47	46,2
5. Über- und Nebenordnung	50	49,8
6. Lautauffassung	61	67
7. Mosaiksätze	62	63
8. Wortgedächtnis	64	64
9. Satzgedächtnis	75	73,1

Die prozentuale Erfüllung der ersten und letzten Versuchsart ist am bedenklichsten und weist darauf hin, daß da wie hier die Methode zu schwer, bezw. zu leicht war.

Ich begnüge mich damit, diesen Vergleich der Prüfungsergebnisse in Leipzig und Kiel allein hierher zu schreiben und weise nur auf den verschiedenen Anteil hin, den die einzelnen Prüfungsergebnisse meiner Untersuchungen an der Prüfungsendreihe haben. Mit Hilfe der Korrelationsrechnung ergab sich: die Gedächtnisrangreihe, die aus allen Gedächtnisversuchen bestimmt ward, stand zur Gesamtrangreihe im Werte 0,75, die der sprachlich-logischen = 0,86. Allerdings standen beide im Verhältnis 0,49, also durchaus nur in mittlerer Korrelation. Insbesondere ergaben sich

Korrelation zur Endreihe:

1. Logischer Zusammenhang	0,69	0,86
2. Logische Ordnung	0,73	
3. Gebundene Kombination	0,58	0,61
4. Freie Kombination	0,41	
5. Vorstellungsreichtum	0,23	
6. Lautauffassung	0,32	

Die Fähigkeiten, die nach allgemeiner Überlegung für die Spracherlernung besonders bedeutsam sind: Vokabelgedächtnis und Kombination und Lautauffassung standen zur Endreihe in der Korrelation 0,40, ward das Vokabelgedächtnis ausgeschaltet = 0,50.

Das Vokabelgedächtnis stand zum Gesamtgedächtnis, soweit es durch die vorliegenden Versuche geprüft wurde, in der Korrelation 0,42, dagegen das Vokabelgedächtnis allein zur Endreihe im Verhältnis — 0,08.



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:14 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Demnach scheinen die Ergebnisse meiner Nachprüfung den Vokabel- und den Lautauffassungsversuch in der vorliegenden Gestalt als wenig günstig zu erweisen.

Vergleichen wir nun die Rangreihen, die die Prüfung an die Hand gab, mit der Reihe der Sprachleistungen nach halbjährigem Unterricht im Englischen! Der Vergleich stößt sicher auf mancherlei Bedenken. Ich gehe darauf weiter nicht ein, zeige nur, wie die Sprachleistungsreihe gewonnen wurde. Als Grundlage dienten zehn im Laufe des Halbjahres angefertigte Klassenarbeiten, zwei grammatische Diktate, ein Vokabeldiktat und ein Diktat, das Lautauffassung und Lautwiedergabe erkennen lassen sollte. Jenes wandte sich an den bisher erlernten Wortschatz, dieses verlangte von den Prüflingen, daß sie 35 neue Wörter aus dem Wortklange des geübten Vokabelschatzes heraus richtig niederschreiben sollten. Die Verrechnung der Rohergebnisse geschah, soweit möglich, in ähnlicher Weise wie bei den Testversuchen.

Der Vergleich ergab eine Korrelation von 0,37, nur die ersten und letzten Nummern ergaben Übereinstimmung, dazwischen lagen aber erhebliche Abweichungen.

Man kann darauf hinweisen, daß der Sprachlehrer seine Reihe auf einer engeren Grundlage aufgebaut, daß er die Testversuche, die Intelligenz, die sich im Sinn für logische Verhältnisse äußert, viel deutlicher berücksichtigt habe. Wir greifen daher die Versuchsreihen heraus, die zu der Lehrerreihe vermutlich in engerer Beziehung stehen: Gedächtnis, Kombinationsfähigkeit und Lautauffassung. Die Berechnung ergab die Werte 0,37 und 0,48 (Gedächtnis ausgeschieden). Man erkennt, daß eine sichere, übereinstimmende Auswahl nicht möglich ist.

Besonders bemerkenswert ist die Korrelation des Vokabelgedächtnisses zur Sprachrangreihe. Die Korrelation zur Testrangreihe ergab 0,03, hier die zur Lehrerreihe 0,07; es bestand nach der Rechnung hüben wie drüben keine Beziehung. Ein gutes Vokabelgedächtnis gibt anscheinend auch für den Elementarunterricht keine Gewähr für gute sprachliche Leistungsfähigkeit.

Ein umfänglicheres Urteil erlaubt ein Vergleich der einzelnen Testleistungen zu der Test- und Lehrerrangreihe. Ich bezeichne jene als t, diese als l.

Logische Leistung: t = 0,85, l = 0,80
insbesondere: t: Ordnung 0,73 — Zus. 0,69; t = 0,83, l = 0,36

Gedächtnis: t = 0,75, l = 0,48
insbesondere: t = Vok. —0,02, Wort 0,58, Satz 0,69; l = 0,07 0,60 0,53

Kombination: t = 0,61, l = 0,28
insbesondere: t = geb. 0,58, frei 0,41, l = 0,36 0,10

Vorstellungsreichtum: t = 0,23, l = 0,29

Lautauffassung: t = 0,32, l = 0,37

Mit Ausnahme der Kombinationsprüfung ergibt sich leidliche Übereinstimmung.

Aus dem Gange der Kurven scheint hervorzugehen, daß in der Testrangreihe die logischen und Gedächtnisleistungen sich ungleich klarer ausprägen als die spezifisch sprachlichen. Es liegt der Sprachbefähigung noch ein Etwas zugrunde, das der vorliegenden Methode, wenigstens in ihrer jetzigen Form, nicht erfaßbar scheint.

Generated on 2019-10-25 07:14 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google


Digitized by Google

Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Zur Erkenntnis abwegiger und krankhafter Geisteszustände bei Schulneulingen.

Nach einer Vorlesung vor der Hauptversammlung des Lippischen Lehrervereins.

Von W. Alter.

Meine Herren! Die hohe Aufgabe, die Sie zu wirken haben, ist meinem Beruf eng verknüpft; auch wir Irrenärzte nehmen teil an jener Fülle von Beziehungen, die Sie und Ihre Tätigkeit allen Gebieten des Lebens und allen Möglichkeiten des menschlichen Werdens verbindet. Ihr Einfluß bedeutet in der Entwicklung jener Einzelseele, der unser Forschen und — wo es nottut — unsere Hilfe dient, eines der wichtigsten, entscheidendsten und nachhaltigsten Erlebnisse. An Ihrer Hand tritt das Kind zum ersten Male über die Schwelle des großartigen Palastes, den unsere logische und methodische Geistesarbeit errichtet hat; Sie eröffnen dem phantastischen Denken, dem die Kinderseele in ihren unbegrenzten Möglichkeiten so gerne nachgeht, ein weites und wundervolles Neuland; Sie gewöhnen diese Geistesrichtung aber auch an die Gebundenheit der Grenzen und Ziele, die sie aus einer gaukelnden Verführung zu einer unentbehrlichen und wegweisenden Führerin der logischen Begriffsfolgen umformt.

Aber der Mensch lernt in Ihrer Obhut nicht nur die Weite seines kindlichen Ich in die strenge Ordnung des methodischen Denkens einzugrenzen; er lernt bei Ihnen auch das methodische Arbeiten durch eine planmäßige Anspannung des Könnens zum Wissen. Und er erwirbt auf diesem Wege zum Wissen schließlich an Ihrer Hand jenes geheimnisvolle höchste Gottesgeschenk, das die geistige Menschwerdung vollendet: die Fähigkeit, Eindrücke und Gefühle zu Urteilen und abstrakten Begriffen zusammenzuschließen und das Verhältnis des Ich zur Umwelt auch in dem Wechselspiel, das den Willen darstellt, den hohen Gesetzen unterzuordnen, die wir als Moral und Ethik begreifen. Es ist die großartigste Wiederholung der Erschaffung des Geistes, die Ihr Beruf immer aufs neue umfaßt; und Sie sind besonders glücklich zu preisen, weil Ihr Feld jene unermeßliche und in jedem Bilde neue Welt der Geister in ihrer köstlichsten Maienblüte umspannt.

Aber diese schöne und stolze Aufgabe ist auch ein schweres Werk; das kann niemand besser würdigen, als ein Angehöriger meines Berufes, dem ja vor anderen die Schwierigkeiten bekannt sind, die sich aus der unendlichen Vielgestaltigkeit der geistigen Objekte unseres Wirkens ergeben. Es sind in vielem ähnliche Ziele, und es sind darum auch in weiten Strecken gleiche Wege, die unsere Berufe vereinen; Ihnen, wie uns erwächst aus der Arbeit an dem höchsten Schöpfungswunder, dem Menschengeist, die Notwendigkeit, dieses Wunderwerk eingehend zu studieren und zum mindesten in den Beziehungen genau kennen zu lernen, die im Kreise des beruflichen Wirkens geltend werden.

Und es sind da vorab für Sie wieder ganz bestimmte Beziehungen, in denen diese Notwendigkeit eine besondere Bedeutung und eine für Ihre ganze Arbeit ausschlaggebende Wichtigkeit erlangt: es sind das die psychologischen Probleme, die sich in den Anfängen der Schulzeit bei der Einwertung der kindlichen Geisteszustände ergeben. Jedes Kind, das zum ersten Mal der Schulpflicht genügt, bedeutet in seiner geistigen Eigenart ein Rätsel, das


Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:14 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

gelöst — und zwar richtig gelöst — werden muß, wenn Ihre Arbeit Erfolg haben oder gar auf dem kürzesten Wege die besten Leistungen bewirken soll.

Die Mehrzahl dieser Rätsel erfordert trotz aller Not der Zeit kein besonderes Kopfzerbrechen; die gesunden Kinder von regelmäßiger Geistesart bilden eine erfreulich große Mehrheit — die allerdings sicherlich größer erscheint, als sie es wirklich ist: denn es ist unvermeidlich, daß der Gesamteindruck frischer Gesundheit, den diese große Schar vollwertiger Schulrekruten ergibt, eine Reihe von unregelmäßigen Geisteszuständen dadurch überdeckt, daß er jene besondere Einstellung und Aufmerksamkeit nicht in Übung hält, die zur Ermittlung abwegiger Geisteszustände unentbehrlich ist. Dieses Verwaschen der Grenzen wird naturgemäß am stärksten Formen von flacher und wenig ausgeprägter Abweichung betreffen; aber es ist gerade da von besonderem Nachteil. Denn diese leicht abnormen Kinder werden immer mehr zum wichtigsten Problem der Pädagogik — weil bei ihnen zum Guten und zum Bösen die weitesten Möglichkeiten gegeben sind. Sie können, wenn ihre Eigenart verkannt wird, in der Schule unendlich viel mehr verderben, als erwerben; sie sind später immer in Gefahr, in die Kriminalität hineinzutreiben oder zur Geisteskrankheit zu entgleisen. Aber sie sind auch dem entgegen da, wo ihrer Eigenart das richtige Verständnis entgegenkommt, die lohnendsten und dankbarsten Objekte jener heilpädagogischen Bestrebungen, die heute auch die praktische Tätigkeit des Lehrers mit der des Arztes so eng verbinden und unentbehrlich sind, wenn das kostbare Material, das selbst der ärmste Kindergeist noch darstellt, zu seinen besten Möglichkeiten geformt und gebildet werden soll.

Nach den gegebenen Verhältnissen muß auch eine solche heilpädagogische Arbeit in weiten Grenzen im Rahmen der Normalschule geleistet werden: Sie alle, meine Herren, müssen im Kreis Ihres Wirkens neben den Anforderungen der regelmäßigen Schulung auch den besonderen und schwierigen Aufgaben zu genügen suchen, die durch Kindergeister von regelloser oder regelwidriger Eigenart gestellt werden. Deshalb hoffe ich Sie besonders und ganz allgemein zu interessieren, wenn ich Ihnen aus meinem Fachwissen einige Anhaltspunkte zur Erkenntnis solcher Eigenart darzustellen versuche. Ich werde dabei manches Altbekannte und Ihnen praktisch längst Geläufige nicht umgeben können; ich bitte das aus der großen Bedeutung der Sache freundlichst zu entschuldigen und zu berücksichtigen, daß grade uns Irrenärzten jeder Hinweis wichtig erscheinen muß, der die Erkenntnis solcher Kinder fördert — weil sie ebensooft die Vorstufen zu Fällen unserer Wirksamkeit bedeuten. Wir sind gegenüber diesen Vorstufen machtlos; aber Sie können der Volksgesundheit und der werdenden Generation Großes leisten, wenn Sie durch eine frühzeitige Feststellung solcher Zustände zur Vorbeugung und Verhütung geistiger Entgleisungen beitragen und mitwirken. Meine Ausführungen wollen und sollen Ihnen dazu nur ein paar Richtungspunkte erinnern oder hervorheben; ich will Ihnen nicht einzelne Zustandsformen und Krankheitsbilder schildern, sondern ganz allgemein diejenigen Eigentümlichkeiten besprechen, deren Nachweis bei einem Schulrekruten die Möglichkeit eines abwegigen oder minderwertigen Geisteszustandes vermuten läßt. Ich brauche dabei kaum zu betonen, daß eine solche Vermutung zunächst oft nur als ein Anlaß zu besonderer Achtsamkeit und zu weiterer sorgfältiger Prüfung gewertet werden darf; in der weitaus überwiegenden Mehrzahl der hierhier gehörenden Fälle


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:14 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

kann erst diese weitere Prüfung sichere Urteile gewährleisten. Die Erkenntnis des Geistes läßt sich ebensowenig schematisieren und generalisieren, wie die geistige Erkenntnis; die Schule muß gerade in diesen Fällen am strengsten individualisieren, wenn sie der besonderen Eigenart solcher Kinder gerecht werden soll. Aus diesem Grunde sind auch zu solchen Prüfungen und Untersuchungen die generalisierenden und schematisierenden Forschungsmethoden nur von beschränktem Wert und bedingtem Nutzen. Eine geistige Eigenart kann beim Kinde ebenso wenig, wie beim Erwachsenen aus einer einseitigen Verfolgung eines ihrer Anteile erschlossen werden: wer wirklich Seelenkunde treiben will, muß immer die ganze Persönlichkeit seiner Objekte erfassen und zur Bewertung verwerten. Jede Untersuchungsart, die dieser Forderung nicht genügt, muß unter Umständen zu erheblichen Fehlurteilen führen; schon aus diesem Grunde sind die reinen Intelligenzprüfungen, die heute vielfach zur Erforschung kindlicher Geisteszustände benutzt werden, in ihren Ergebnissen immer sehr vorsichtig zu bewerten; sie offenbaren weiter nichts, als eine mehr oder weniger große intellektuelle Schlagfertigkeit — und das ist ein Wesenszug, der gerade bei Kindern nicht überschätzt werden darf, weil da dem Gefühlsleben, der Affektivität, eine noch größere Vorherrschaft zukommt, als ihm ohnehin gegeben ist. Es ist Ihnen ja bekannt, daß die Ausbildung des Gefühlslebens dem Werden der Vorstellungen immer vorangeht; schon aus diesem Grunde müssen Störungen des Gefühlslebens belangreicher und bedeutsamer sein, als Störungen der Verstandesseele. Sie sind aber auch zweifellos viel wichtiger; intellektuelle Defekte bedeuten sehr oft nur Unbegabtheit oder einfachen Schwachsinn aus äußeren Ursachen; Störungen des Gefühlslebens beweisen ausnahmslos das Hereinspielen krankhafter Vorgänge; ihr Auftreten signalisiert immer eines der eigentlichen und großen Probleme der Pädagogik. Sie lassen sich in kein Schema fassen und nach keinem Schema kurieren; sie sind nur durch eine Erziehung heilbar, in der die Intuition und das Können mehr bedeuten als das Wissen. Schon aus diesem Grunde leistet die intuitive Erkenntnis, die durch Wissenschaft gestützt, aber nicht in starre Formen gepreßt ist, gerade zur Erforschung der Kinderseele die beste Arbeit; wer aus den sicheren Voraussetzungen der Erfahrung unbefangen zum Urteil strebt, wird nicht selten schon auf den ersten Blick oder nach kurzer Bekanntschaft zu klarer Einsicht gelangen.

Denn gerade die allgemeinste Betrachtung ergibt sehr oft schon deutlichste Fingerzeige zur Lösung unserer Rätsel — und diese nächsten Anhaltspunkte sind sogar oft besonders wertvoll; sie gestatten vielfach von vornherein Zustände auseinander zu halten, die einer schematischen Untersuchungsform gleichwertig erscheinen müssen, während sie in Wirklichkeit grundverschiedene, je nach Art, Entstehung und Aussichten überhaupt nicht vergleichbare Zustandsbilder bedeuten.

Ich will das an einem einfachen Beispiele erläutern: Stellen Sie sich drei Knaben vor, die zur ersten Schulstunde herankommen. Bei allen dreien ergibt der erste Eindruck, die erste Ansprache geistige Mängel; eine eingehende Prüfung bestätigt diesen ersten Eindruck zu der fast vollkommenen Übereinstimmung einer mäßigen aber deutlichen intellektuellen Schwäche: und doch handelt es sich um drei grundverschiedene Zustände. Sie werden ohne weiteres diese grundsätzliche Verschiedenheit erkennen, wenn ich Ihnen einige besondere Kennzeichen der drei Kinder angebe: zwei sind groß und kräftig,


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:14 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

der eine davon hat eine Hasenscharte und einen auffällig mißgebildeten Schädel, der andere fällt nur durch sein verwahrlostes Äußere auf; der dritte Knabe ist blaß, klein und schwächlich. Meine Herren! Die Deutung dieser Kennzeichen ist ja klar; der erste Knabe ist der einzig wirkliche Geistesschwache, sein mangelhafter Geisteszustand bedeutet eine minderwertige Anlage. Der kleine Strolch kann dagegen in Wirklichkeit sehr gut veranlagt sein, er erscheint nur schwachsinnig, weil er durch Nachlässigkeit und Stumpfsinn seiner Angehörigen in seiner geistigen Entwicklung vernachlässigt worden ist. Auch der dritte Rekrut täuscht mit dem Eindruck der Geistesschwäche; er erscheint minderwertig, weil er durch Kinderkrankheiten zurückgeblieben ist. Meine Herren: drei solche aufdringliche Schulbeispiele werden Ihrer Beurteilung sicherlich sehr rasch zu denselben Schlüssen auffallen — aber es sind eben Zweckbeispiele, die die in Wirklichkeit meist vorhandenen Verwicklungen vermeiden. Denn es ist leider nicht ungewöhnlich, daß auch körperlich gut gepflegte Kinder aus wohlhabenden Familien eine mehr oder weniger hochgradige geistige Vernachlässigung erfahren; es ist sehr häufig, daß sich eine solche Bildungsschwäche auf eine ungünstige Veranlagung aufpfropft, also auf eine reelle geistige Minderwertigkeit — und es ist schließlich auch gar nicht selten, daß sich eine solche grundsätzliche Minderwertigkeit mit einer besonderen Anlage zu Erkrankungen verkuppelt und dadurch der Entwicklung meines dritten Beispiels nahetritt. Aber gerade weil die Sachlage meist so verwickelt und innerlich nach der einen oder der anderen Richtung hin kompliziert ist, bedeutet jeder Anhaltspunkt, den die erste Betrachtung ergibt, einen wertvollen Trumpf in dem Rätselspiel der Seelenerkundung: Wer seinen Blick auf beachtenswerte Äußerlichkeiten solcher Kinder eingestellt oder noch besser geradezu dressiert hat, vermag sehr oft aus solchen auffälligen Merkmalen buchstäblich auf den ersten Blick ein Urteil zu fällen, das das Verhältnis zwischen Kind und Schule von seinen ersten Anfängen an zu beider Segen in die rechten Wege leitet: ein sorgfältiges Achtgeben auf das Äußere der Schulrekruten ist gerade für die Zwecke, die ich geltend machen möchte, sehr wichtig und von großer Tragweite.

Denn körperliche Mängel, Mißbildungen oder Gebrechen bedeuten eben ganz allgemein Signale des Ungewöhnlichen: und der Geist des Kindes ist noch so eng an das Gefängnis des Leibes gebunden, daß dem schadhaften Gefäß in der Regel auch ein schadhafter Inhalt entspricht. Natürlich kann eine fortgesetzte Beobachtung selbst gehäufte äußere Warnzeichen zur Bedeutungslosigkeit entwerten: aber man darf sie trotzdem nie übersehen und in keinem Falle die aus ihnen möglichen Folgerungen eher preisgeben, als bis man der geistigen Intaktheit ihrer Träger sicher ist. Aus ihrer großen Bedeutsamkeit ist ihre genaue Bekanntschaft für jeden Erzieher, der heilpädagogische Wirkungen verfolgen und erstreben will, ganz unerläßlich; und aus dem gleichen Grunde ist es notwendig, daß man den Kreis der zur psychischen Beurteilung auswertbaren Äußerlichkeiten nicht einzuschränken sucht, sondern in seinen weitesten Möglichkeiten erfaßt.

In dieser grundsätzlich gebotenen weiten Ausdehnung des Bereichs der körperlichen Verdachtsmomente muß in den Lebensjahren, die hier in Frage stehen, schon jede erhebliche körperliche Vorreife und noch mehr jedes merkbare Zurückbleiben hinter den Gleichaltrigen als ein Hinweis auf die Möglichkeit geistiger Schwäche beachtet und bewertet werden. Kinder, die älter


Digitized by Google
Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:14 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

oder jünger aussehen, als sie wirklich sind, schwächliche, blutarme und schlecht ernährte Kinder müssen — besonders in ländlichen Lebensverhältnissen und bei einer Herkunft aus erwerbssicheren Kreisen — stets als kranke Kinder gelten. Bestehen bei ihnen überdies noch Augenentzündungen, Ohrenleiden, Ausschläge oder Drüsenleiden, zeigen sie die wohlbekannten Folgeerscheinungen der englischen Krankheit, üble Ausdünstungen oder Geruch aus dem Munde, — so wird man sehr oft nicht fehlgehen, wenn man eine geistige Minderung aus körperlicher Ursache oder wie die Franzosen sagen: eine arrieration materielle erwartet und daraus von vornherein die mildeste Beurteilung und eine besonders wohlwollende und unermüdlich nachhelfende Pädagogik geltend werden läßt.

Dieselbe Stellungnahme wird noch entschiedener gerechtfertigt und notwendig sein, wenn der erste Eindruck neben solchen Befunden oder in vereinzeltem Auftreten noch ein oder das andere jener körperlichen Anzeichen ergibt, die als Merkmale der Entartung oder als Offenbarungen schwerer Nervenleiden gedeutet werden müssen.

Sie wissen ja alle, daß der Begriff der Entartung der an eine schlechte Keimanlage oder an eine ungünstige Keimentwicklung gebunden ist, in der Entstehung abwegiger, ungewöhnlicher und krankhafter Geisteszustände eine ganz außerordentlich große Rolle spielt. Die Entartung bedeutet immer eine Verschiebung gegenüber den gewöhnlichen Bahnen und den gesunden Grenzen der Entwicklung: sie wird oft nur in der geistigen Bilanz geltend, aber sie gewinnt auch nicht selten für die Gestaltung des Körpers einen charakteristischen Einfluß, der dann die sogenannten Entartungszeichen zur Ausbildung gelangen läßt.

Als solche Entartungszeichen sind zu bewerten: Mißbildungen des Kopfschädels, auffallende Ungleichmäßigkeiten der Gesichtshälften, Mißbildungen der Nase, Verschiebungen in der gewöhnlichen Stellung der Kiefer, Störungen in der Zahnreihe und Ohrverbildungen. In noch höherem Grade sind Hasenscharten, Wolfsrachen, angeborene Verkrüppelungen und Mängel an den Gliedern in diesem Sinne zu beachten; sie paaren sich besonders häufig mit einer seelischen Mißbildung und sind daher stets Wegweiser zu ungewöhnlichen Geisteszuständen.

Solche Wegweiser sind aber auch ausnahmslos alle jene — zum Teil sehr auffälligen — körperlichen Eigentümlichkeiten, die überstandene oder fortwirkende Nervenleiden anzeigen. Es handelt sich dabei natürlich um Dinge, die nach Wesen und Entstehung sehr verschieden sind; ich lasse das hier ganz außer Betracht und hebe sie nur hervor, weil der Erzieher eben grundsätzlich einen abnormen Geisteszustand erwarten soll, wenn er ihnen begegnet. In erster Linie stehen da Lähmungen und Bewegungsstörungen einzelner Glieder, Schwächen und Mängel des Ganges und vor allem die Gebrechen im Sprechmechanismus: sie bedeuten immer den Ausdruck schwerer Nervenleiden. Die kindlichen Sprachstörungen sind überhaupt stets sehr belangreich für die Einschätzung zur Schulerziehung; Kinder, die stottern oder beim Sprechen stocken, sind immer vorsichtig zu bewerten. Kinder, die auffallend langsam und mit schwerer Zunge reden, sind stets auf Narben am Schädel, im Gesicht oder an der Zunge nachzusehen: man muß bei ihnen von vornherein an die Möglichkeit einer zur Zeit herabgeminderten oder ganz ruhenden Epilepsie denken, deren Bestehen selbst den Eltern unbekannt sein


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:14 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

kann. Es gibt in größerer Zahl, als gemeinhin angenommen wird, Epileptische, die nur in der ersten Kindheit an Krämpfen leiden und dann scheinbar gesund sind, bis in den Entwicklungsjahren die Krankheit aufs neue losbricht. — Daß bei offenkundigen Krampfzuständen, bei Kindern, die sich verunreinigen, die an Ohnmachten leiden, die Zuckungen, ein allgemeines oder auf einzelne Glieder beschränktes Zittern, zwangsmäßige Bewegungen oder irgend eine Art von Veitstanz-Erscheinungen aufweisen, erst recht eine geistige Beeinträchtigung angenommen werden darf, versteht sich von selbst: solche Feststellungen müssen unbedingt zu dem Schlusse bewertet werden, den alle anderen körperlichen Gebrechen, Mängel und Mißbildungen bei Schulrekruten zum mindesten zur Möglichkeit in Erwägung stellen sollen. Gerade eine solche gewissenhafte Würdigung der körperlichen Befunde ist in vielen Fällen das nächste und wirksamste Mittel, um den Gefahren vorzubeugen, die aus einem Übersehen oder Mißachten der geistigen Eigenart seelisch mißgebildeter Kinder immer gegeben sind — und leider auch sehr oft geltend werden, wenn die seelischen Wesenszüge, die solchen Kindern als trauriges Kennzeichen anhaften, zu Eigensinn, Ungezogenheit und Schlechtigkeit verkannt werden. Denn das ist leider das gewöhnliche Schicksal, das solchen Geisteszuständen widerfährt: sie erleiden eine in jeder Beziehung schädliche Verkennung und am häufigsten deshalb, weil sie aus einer grundsätzlich irrigen und deshalb immer irreführenden Stellungnahme betrachtet und beurteilt werden.

Es klingt paradox, aber es ist eine wichtige Wahrheit: wenn Sie Irrtümer bei der Beurteilung abwegiger Seelenzustände vermeiden wollen, müssen Sie das ausschalten, was sonst die Schule von Ihnen am dringlichsten fordert: die Subjektivität der Persönlichkeit und das eigene Empfinden. Das Beste in Ihrer Arbeit und alles Nachhaltige beruht auf in der rechten Weise zur Ermahnung, zum Lobe, zum Verweis und zur Strafe angewandten eigenen Gefühlen, auf einem Wirksamwerden Ihrer eigenen Affekte. Gerade diese höchste Fähigkeit müssen Sie aber unbedingt zurückdrängen, wenn Sie an die Betrachtung und Ermittlung ungewöhnlicher kindlicher Geisteszustände herantreten. Affekte bedeuten immer Vorurteile und in Ihrem Falle berufsmäßige Vorurteile in moralisierender Richtung. Solche Vorurteile bilden überall starke Hemmungen für ein Verstehen seelischer Mißbildungen: wer einen fremden oder gar fremdartigen Geisteszustand moralisierend betrachtet, gerät immer selbst in eine veränderte Affektlage und daraus in die fast unvermeidliche Gefahr, die fremden Affekte falsch zu beurteilen und das ganze fremde Gemütsleben in seinen wesentlichen Voraussetzungen und Bedingungen zu verkennen. Es kommt hinzu, daß wir alle gewohnt sind, Gefühle an Vorstellungen zu messen und durch Vorstellungen zu bewerten: auch das ist falsch, wenn man die Gefühle von Kindern und besonders von geistig abnormen Kindern richtig verstehen will. Die kindliche Affektivität ist nicht durch Vorstellungen meßbar oder verständlich: sie kann nur aus ihren Äußerungen erschlossen und bewertet werden.

Deshalb kann man diese wichtigste Eigentümlichkeit der geistig abwegigen Kinder — und ihren ganzen Seelenzustand — nur dann richtig begreifen, wenn man ihr Wesen ganz vorurteilslos, in naturwissenschaftlich nüchterner Tatsachendarstellung und in streng objektiver Schlußfolgerung betrachtet: jede andere Betrachtungsweise muß im wesentlichsten versagen, wenn es gilt,


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:14 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

aus Unerzogenheit und Ungezogenheit die Grenzen der Erziehbarkeit zu bestimmen. Denn Unerzogenheit und Ungezogenheit erscheinen eben auf rein geistigem Gebiet in der Regel als die offensichtlichsten Merkmale minderwertiger Kinder — und sehr oft als besonders gefährliche Merkmale, weil sie die eigentliche Eigenart solcher Seelenzustände verdecken und schematisieren.

Diese eigentlichen Seelenzustände der geistig minderwertigen Kinder sind nun ganz außerordentlich vielgestaltig — so vielgestaltig, daß die alten Begriffe des Schwachsinns und Blödsinns nicht im Entferntesten der Fülle dieser Erscheinungen gerecht zu werden vermögen. Sie versagen aber auch deshalb, weil ihre Anwendung den Kernpunkt des ganzen pädagogischen Problems verlagert: es ist nicht die Hauptsache, daß die blödsinnigen, d. h. die nicht schulbaren Kinder ausgesondert werden, sondern es ist, wie gesagt, die eigentliche Problemstellung der neuen Pädagogik, daß die geistig nicht vollwertigen oder nicht vollgesunden Kinder weder übersehen noch verkannt, sondern in ihrem Ausnahmezustand richtig ermittelt, genau ausgewertet und danach zweckmäßig behandelt werden.

Bei den blödsinnigen Kindern ist in der Normalschule alle Zeit und jede Arbeit vergeudet: ihre Einschulung muß daher unbedingt vermieden oder — wo sie erfolgt ist — rückgängig gemacht werden. Ihre Erkennung ist nie schwer. In der Regel verrät sie schon ihr körperlicher Zustand, die scharfe Heraussetzung von Entartungszeichen oder von Merkmalen schwerer Nervenleiden. Am augenfälligsten ist meist die Ungeschicklichkeit und die Formenarmut ihrer Bewegungen — als deren Teilerscheinung fast immer mehr oder weniger hochgradige Sprachstörungen bestehen. Und wenn solche körperliche Anzeichen fehlen, dann fällt bei blödsinnigen Kindern meist von vornherein eine Reihe von charakteristischen geistigen Wesenszügen auf. Besonders leicht und besonders belangreich ist da immer die Feststellung, ob und in welchem Umfange die Anfänge des Persönlichkeitsbewußtseins — die jeder gesuude Schulrekrut besitzen muß — entwickelt und gegeben sind. Man darf ohne weiteres eine hochgradige geistige Minderung annehmen, wenn ein Kind, das zur Schule kommt, von sich noch in der dritten Person spricht, wenn es rechts und links nicht unterscheiden kann und seine Körperteile nicht zu bezeichnen weiß. Ebenso bedeutsam, wie diese Feststellung aus dem Persönlichkeitsbewußtsein sind die Ergebnisse einer anderen im ersten Augenblick möglichen Prüfung: hochgradig schwachsinnige Kinder sind außerstande, 2 bis 3 gleichzeitig erteilte Aufträge hintereinander auszuführen. Belassen diese leichten Prüfungen noch Unsicherheit, dann offenbart jedem einigermaßen geschulten Beobachter schon eine kurze Bekanntschaft mit solchen Kindern das Fehlen jenes Grades von Willenskraft, der beim gesunden Kinde die ursprünglichsten Triebhandlungen mit Sicherheit zurückhält, und vor allem hochgradige Mängel des Gefühlslebens: sie zeigen sich in der Empfindungsschwäche, die solchen Kindern eigen ist und besonders auffallend in ihrer Gleichgültigkeit gegen Schmerzreizungen und Geschmacksunterschiede hervortritt: sie imponieren aber auch in jeder anderen Beziehung zu dem eigentlich klassischen Wesenszug: zu dem Mangel jeder geistigen Regsamkeit; die Kinder sind nicht nur unfähig zum Lernen, sondern auch außerstande, aufzumerken, aufzufassen und zu begreifen.

Gerade dieser Stumpfsinn der hochgradig schwachsinnigen oder nach dem alten Sprachgebrauch: blödsinnigen Kinder grenzt diese Zustände sehr scharf



Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:14 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

ab gegen jene Gruppen von Schulrekruten, die in Wirklichkeit nicht geistesschwach sind, sondern nur aus geistiger Schwerfälligkeit und aus Unbildung durch soziale Verwahrlosung schwachsinnig erscheinen oder infolge von Krankheiten in ihrer geistigen Entwicklung zurückgeblieben sind. Bei diesen drei Gruppen besteht — wenn es sich um unkomplizierte Fälle handelt — immer eine deutliche Fähigkeit zum Aufmerken und eine ganz gesunde geistige Regsamkeit, die zwar bei den durch Krankheit Schwachen zu rascher Ermüdung neigt, die sich aber auch da durch ihre ungestörte und allgemeine Neigung zum Behalten und Bewahren meist sehr deutlich abgrenzen läßt gegen jene ungesunde und unechte geistige Regsamkeit, die wieder, als eine freilich anders geartete affektive Störung, eines der hervorstechendsten Kennzeichen jener großen Gruppe von minderwertigen und nervösen Kindern darstellt, für die ich Ihr besonderes Interesse fesseln möchte.

Diese Gruppe, die sich aus einfacher nervöser Reizbarkeit, aus ererbter nervöser Schwäche, aus schlechter Veranlagung durch Entartung, aus hysterischen und epileptischen Zuständen — kurz aus allen möglichen Anlässen zur seelischen Mißbildung rekrutieren kann: diese große Gruppe kennzeichnet sich überall und ausnahmslos durch eine grundsätzliche Disharmonie der geistigen Entwicklung, durch ein nicht immer offenkundiges, aber stets nachweisbares Wechselwesen aus Vorreife und Rückständigkeit, aus einer ungleichmäßigen Übertreibung und Herabsetzung von bestimmten Charakterzügen, die wir in jedem gesunden Kinde angedeutet finden.

Und wie ein erster und sichtbarster Ausdruck dieses Wechselwesens präsentiert sich bei solchen Kindern das Verhalten der Regsamkeit in zwei Richtungen. Einmal in einer ganz frappanten Launenhaftigkeit: die Regsamkeit bleibt da immer wählerisch und muß schon durch dieses den normalen Schulrekruten fremde elektive Verhalten auffallen. Vieles, was alle anderen Kinder lebhaft interessiert, läßt sie ganz gleichgültig, irgendein Sondergebiet, manches, was andere kaum berührt, erweckt und steigert sie zu den höchsten Leistungen. Aber diese höchsten Leistungen — und darin liegt die zweite Störung der Regsamkeit — erscheinen eben nur dem flüchtigen Zusehen ungestört oder gar besonders glänzend und schlagfertig: jede genauere Prüfung, jede längere Inanspruchnahme erweist sie als eitel Schein und Strohfeuer. Das kommt daher, daß die Aufmerksamkeit, die die Führerin jeder geistigen Regsamkeit darstellt, bei diesen Kindern nur in ihrer ersten Hälfte, in der Weckbarkeit gegeben ist: dagegen fehlt ihnen das, was die Aufmerksamkeit erst wirksam und nützlich macht, was zum Aufmerken und zum aufmerksamen Denken führt: die Haftbarkeit. Deshalb sind alle diese Kinder innerlich unstet, innerlich zerfahren und mehr oder weniger unfähig, sich zu sammeln und zu fixieren. Auch diese Eigentümlichkeit wird oft schon auf den ersten Blick im äußeren Verhalten bemerkbar: auch da fehlt alles Ausgeglichene. Vorlaute Aufdringlichkeit wechselt mit ängstlicher Scheu und Schreckhaftigkeit im Gesicht und an den Gliedern; im Mienenspiel und in der Haltung besteht nicht selten eine Unruhe, die bald unwillkürlich als Zucken und Zittern erscheint, bald zu allerlei Bewegungen; Manieren und Angewohnheiten drängt. Das sind die Kinder, die sich ewig kratzen und reiben, die an den Nägeln kauen, mit der Zunge spielen und allerlei solche Unart treiben. In hohen Graden kann dieses Verhalten dazu führen, daß solche Kinder mit bestimmten Formen von schwerer Geistesschwäche verwechselt werden; auch da besteht



Digitized by Google

Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:14 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Eine fortwährende oder doch im Verhalten überwiegende Bewegungsunruhe. Aber bei diesen Blödsinnigen trägt die Bewegungsunruhe auch dann, wenn sie in den Formen abwechslungsreich erscheint, immer das Gepräge des Eintönigen, Starren und Mechanischen; sie drängt immer den Eindruck einer sinnlosen stereotypen Formwiederholung auf, während bei den minderwertigen Kindern auch in der Bewegungsunruhe immer jenes Fahrige, Flattrige und Ungleichmäßige vorwiegt, das ihr ganzes Wesen beherrscht.

Schon dieses unstete und ungleichmäßige Wesen wird oft als Ungezogenheit verkannt; noch häufiger widerfährt ein solches Fehlurteil — mit besonders schädlichen Folgen für die pädagogische Einwirkung — dem seltsamen und wie ich schon sagte, ganz außerordentlich wichtigen und charakteristischen Gefühlsleben solcher Kinder.

Diesem Gefühlsleben ist nicht nur in seinem Einfluß auf die Regsamkeit, sondern auch in jeder anderen Äußerung das unselige Merkmal grundsätzlicher Ungleichartigkeit aufgeprägt. Schon bei gesunden Kindern ist ja die Stimmungslage sehr viel labiler als beim normalen Erwachsenen; das Kind ist immer ein Spielball seiner Gefühle und auch manchmal nicht hinlänglich begründeten Schwankungen und Umschlägen der Stimmungslage unterworfen. Launenhaftigkeit ist deshalb noch kein krankhafter Wesenszug; sie wird aber krankhaft, wenn die unbegründeten und nicht nachfühlbaren Verstimmungen überwiegen und die Änderungen und Ausschläge der Stimmung ganz jähexplosiv und zu den äußersten Graden erfolgen. Noch bedeutsamer sind dauernde Verlagerungen der Stimmungslage in Form anhaltender Verstimmungen ohne zureichenden Grund und vor allem die eigentlichen Mängel der Affektivität, die Minderwertigkeit in der Qualität der Gefühle.

Allen Kindern dieser Gruppe fehlt trotz der quantitativen Ergiebigkeit ihrer Verstimmungen die qualitative Feinheit des gesunden kindlichen Stimmungslebens, sein Reichtum, seine Mannigfaltigkeit und seine Abstufbarkeit. Diese Erscheinung offenbart sich sehr oft schon ganz kennzeichnend in der schiefen, unrichtigen und unzulänglichen Einschätzung und Bewertung, mit der solche Kinder an ihre persönliche Umgebung und besonders an eine neue persönliche Umgebung herantreten; die Kinder vermögen da in der Regel gemütlich nicht richtig zu distanzieren. Und ebenso charakteristisch erscheint dieser Zug im Bereich der auf das Selbst, auf das eigene Ich bezüglichen Gefühle. Auch da mangelt die Fähigkeit, abzustufen und Abstand zu nehmen: in der Regel zu dem Erfolg, daß ein gesteigertes Selbstgefühl mit Selbstgefälligkeit und Selbstzufriedenheit als Empfindlichkeit und Eitelkeit hervortritt — was den unorientierten Erzieher wieder leicht veranlaßt, eine besonders arge Ungezogenheit anzunehmen und zu bestrafen. Aber auch hier berühren sich die Extreme; denn die scheinbar ganz artigen Schulrekruten, die Stillsitzer, die ohne jedes Anzeichen von Ungeduld und Langerweile und ohne jede Betätigung die längste Zeit in größter Gleichmütigkeit verharren, sind auch immer abnormer Geistesart verdächtig: Gleichgültigkeit gegen neue Eindrücke ist eine Eigenschaft, die in gesunden Grenzen erst später erworben wird und dem schulreifen Kinde grundsätzlich abgeht. Sie ist deshalb immer als ein Hinweis auf die Möglichkeit eines ungewöhnlichen Geisteszustandes zu bewerten und am meisten in der ersten Schulzeit. Es kommt da gar nicht selten vor, daß geistig minderwertige Kinder durch das neue Erlebnis der Schule zu einer eigentümlichen seelischen Abschließung veranlaßt werden, die oft



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:14 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

nur den Eindruck solcher Gleichmütigkeit erweckt, manchmal aber auch so weit geht, daß sie den Stumpfsinn blödsinniger Kinder vortäuscht oder — und das noch häufiger — als starrköpfiger Trotz erscheint. Diese Auffassung wird dann nicht selten dadurch gefördert, daß sich solche Zustände scheinbar argen Eigensinns gelegentlich und plötzlich in Ausbrüche von heftiger, ja maßloser Erregung entladen können. Ein solches Verhalten ist ausnahmslos ein Anzeichen einer sehr erheblichen Seelenstörung, die wie jede andere geistige Entgleisung aus Erkenntnis und mit Verständnis behandelt werden muß, wenn sie sich nicht nachhaltig vertiefen und zu einer unüberwindlichen Opposition gegen jede pädagogische Einwirkung, das heißt zu einer Gefahr für das ganze Leben entwickeln soll.

Gerade das macht ja überhaupt die Bedeutung der Affektivität in der kindlichen Minderwertigkeit so sehr groß: wer sie nicht beachtet oder unterschätzt, kann nie die rechte Anschauung und deshalb auch nie den richtigen Weg zu solchen kränklichen und oft gerade in der Verkennung seelische Not erleidenden Kinderseelen finden: alle Möglichkeiten der Heilerziehung beruhen auf einer genauen Erkenntnis und einer sicheren Beherrschung des krankhaften Gefühlslebens der Kinder, an denen sie wirken soll.

Auch aus diesem Grunde muß die Rücksicht auf das kindliche Gefühlsleben immer in den Vordergrund gestellt werden — wenn man daneben auch — besonders zu den praktischen Zwecken der Schule — die intellektuellen Störungen nicht übersehen oder vernachlässigen darf. Eine eingehende und genaue Prüfung dieser intellektuellen Störungen verlangt grundsätzlich die Anwendung bestimmter psychologischer Untersuchungsformen. Viele dieser Prüfungen sind so einfach, daß sie jeder Gebildete anzuwenden und auszuwerten vermag: für die praktische Arbeit, die Ihnen obliegt, sind sie aber durchweg zeitraubend, wenn sie nicht im Rahmen der Schularbeit selbst erledigt werden können. Auch das ist für manche wertvolle Erprobungen durchführbar und angängig: der Anschauungsunterricht und die Schreibstunde gewährleisten da Möglichkeiten, die sehr nützliche Ergebnisse erzielen lassen. Aber diese Erprobungen kommen naturgemäß für die Zwecke, die meine Ausführungen in erster Linie betreffen wollen, in der Regel zu spät: auch da gibt es jedoch wieder einige Hilfsmittel, die ohne große Umstände gleich bei der ersten Bekanntschaft eine in weiten Grenzen verläßliche Beurteilung ermöglichen. Zunächst gibt es auch hier ein einfaches äußeres Merkmal, das dem Geübten vielfach schon auf den ersten Blick einen fein unterscheidenden Einblick gestattet: es ist das Verhalten der sogenannten Denkfurchen auf der Stirn. Jeder normale Schulrekrut zeigt zum mindesten eine Andeutung dieser Furchen. Bei den hochgradig schwachsinnigen Kindern sind sie entweder zur Grimasse erstarrt oder — und das ist die Regel — überhaupt nicht vorhanden. Bei der großen Gruppe der minderwertigen Kinder, die uns hauptsächlich interessiert, sind sie dagegen in der weitaus überwiegenden Mehrzahl der Fälle sehr erheblich und immer deutlich vertieft: meine Herren, dieses Kennzeichen ist so klar, daß ich seine Beachtung, zu der freilich Übung gehört, dringend empfehlen kann. Es ist aber nicht nur bedeutsam, sondern auch bedeutungsvoll: denn es verrät beim Blödsinnigen das Fehlen des Denkens und beim geistig Minderwertigen die kennzeichnende Eigenart der intellektuellen Leistungen: die Erschwerung der Denktätigkeit, die diesen Kindern aus drei wesentlichen Mängeln erwächst: aus einer un-


Digitized by Google

Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:14 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

gewöhnlichen Armut an Vorstellungen, aus einer mehr oder weniger starken Herabsetzung der Fähigkeit zur Vorstellungsverknüpfung und aus dem Unzureichen zur Urteilsbildung.

Ich will Sie zur Würdigung dieser Erscheinungen nicht in die Weite einer psychologischen Erörterung führen und mich auch da nur auf das praktisch Wesentliche beschränken.

Die Armut an Vorstellungen offenbart Ihnen bei solchen Kindern jede Prüfung des Gedächtnisses. Sie wissen, daß das Gedächtnis sonst gerade bei Kindern seine Glanzleistungen entfaltet und zwar — was für unsere Zwecke besonders wichtig ist — auch in der großen Gleichmäßigkeit, mit der es die von allen Sinnen vermittelten Eindrücke aufnimmt und aufbewahrt: das gesunde Kindergedächtnis enthält nicht nur alles Wesentliche des bisherigen Lebenskreises, sondern es ist auch im Festhalten verschiedener Eindrücke und Vorstellungsgruppen ganz unparteiisch verfahren. Das minderwertige Kind zeigt auch auf diesem Gebiet die charakteristische Note des Unausgeglichenen. Es hat in der Regel nicht ein aus allen Sinnesgebieten gleichmäßig zusammengestelltes Gedächtnis, sondern es überwiegen bei ihm — zumeist sehr deutlich — die Erfahrungen aus einem bestimmten Sinnesgebiet: entweder die optischen Erinnerungen oder die Erlebnisse, die das Gehör eingeprägt hat, oder schließlich die Erfahrungen aus Gefühl und Bewegung. Diese Erscheinung, die freilich erst in genauerer Prüfung deutlich hervortritt, wird dem geschulten Beobachter meist auch aus dem gewöhnlichen Verkehr merkbar und bedeutsam. Wer sie nicht nutzbar zu machen versteht, kann zu derselben Erkenntnis einer abwegigen Gedächtnisbildung auch aus anderen einfachen Prüfungen gelangen. Einmal kann zu diesem Zweck die Fähigkeit zur Farbenbenennung geprüft und verwendet werden: auch da offenbart das minderwertige Gedächtnis fast immer beträchtliche Mängel. Noch charakteristischer ist eine Untersuchung aus der Fragestellung, ob die Kinder in dem Alter, in dem sie zur Schule kommen, nahverwandte Eindrücke in getrennten Bezeichnungen auseinanderhalten. Es ist sehr häufig, daß Kinder mit schlechter Gedächtnisbildung verschiedene Gegenstände ähnlichen oder gleichen Zweckes, wie Bank, Stuhl, Sessel, Sofa mit einem Ausdruck bezeichnen: es beweist dann unmittelbar den von meinen Ausführungen bevorzugten leichteren Grad geistiger Minderwertigkeit, wenn sie trotzdem die ihnen richtig benannten Gegenstände richtig anerkennen.

Diese Erscheinungen bedeuten natürlich nicht nur Mängel des Gedächtnisses, sondern auch schon ein Anzeichen jener Schwäche der Vorstellungsverknüpfung, die den zweiten großen intellektuellen Mangel geistig minderwertiger Kinder darstellt. Diese Eigentümlichkeit, die sehr wichtig ist, läßt sich mit dem vielen von Ihnen wohl bekannten Assoziationsversuch auch in der Schule leicht prüfen: sie ergibt da dieselben Anzeichen, die Ihnen Kinder, die als denkfaul gelten, so oft in Ihrer Alltagsarbeit aufdrängen: große Pausen zwischen Frage und Antwort, die das langsame Werden der Vorstellungen anzeigen; das geistige Wiederkauen aus einem durch seelische Unbehilflichkeit bedingten Klebenbleiben an den einmal geformten Vorstellungen und schließlich Leistungen, die entweder die ärmlichsten, naheliegendsten und trivialsten Lösungen bedeuten oder aus offensichtlicher Gleichgültigkeit gegen die Frage abschweifen und danebenhauen. Im eigentlichen Assoziationsversuch tritt dazu noch die Neigung, sinnverwandte, aber nicht gebräuchliche Reaktionsworte


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:14 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

zu bilden und die Klangwirkung des Reizwortes seiner Begriffswirkung vorzuziehen: das ist gleichzeitig ein Beweis für die auch sonst leicht feststellbare Schwäche der Begriffe, die bei solchen Kindern besteht. Oft arbeiten sie ganz geläufig mit Worten, zu denen ihnen jeder Begriff fehlt: es ist manchmal geradezu verblüffend, wie dann so ein Kind ein Objekt, dessen Bezeichnung es glatt gebraucht, gar nicht erkennt, wenn man es ihm zeigt oder in den wesentlichen Einzelheiten beschreibt. Diese Erscheinung, deren Auftreten in höheren Graden oder für alltägliche Gebrauchsgegenstände immer schwere Geistesschwäche anzeigt, bedeutet nebenbei in jedem Falle den Ausdruck jenes dritten intellektuellen Gebrechens, das ich oben erwähnt habe: des Ungenügens zur Urteilsbildung. Denn eine Urteilsbildung ist ja unter normalen Verhältnissen zur Herstellung des Begriffs aus der Wahrnehmung unerläßlich und notwendig. Diese Unzulänglichkeit der Urteilsbildung ist bei den minderwertigen Kindern aber nicht nur wegen der damit unvermeidlichen intellektuellen Einbuße belangreich, sondern auch wegen der tiefgreifenden Folgen, die sich aus ihr für das allgemeine Verhalten und das ganze Wesen solcher Kinder — sehr zu ihrem Schaden — ergeben. Das gesunde Kind lernt die Begriffe des Guten und Schlechten, des Rechten und Unrechten, kurz das Auswerten des Moralischen — ganz ausschließlich aus Urteilsbildungen, die ihm durch die Erziehung nahegelegt oder aufgezwungen werden. Das minderwertige Kind muß also grundsätzlich — weil es zu solchen Urteilsbildungen nur in beschränktem Maße imstande ist — auch in der Ausbildung dieser Bewertungen minderwertig bleiben: das heißt: es muß dauernd oder doch unverhältnismäßig lange unmoralisch oder sittlich verkrüppelt erscheinen. Es ist auch da — und gerade da — sein Schicksal, verkannt zu werden und Strafe zu erleiden, wo es Mitleid und Erbarmen braucht: auch diese Wesenszüge der minderwertigen Kinder darf man eben nicht moralisierend betrachten; sie müssen unbedingt und ganz klar als Anzeichen krankhafter Eigenart gewürdigt und verstanden werden, wenn sie nicht nur äußerlich, sondern auch in ihren seelischen Voraussetzungen und nachhaltig gebessert werden sollen.

Zu diesen Wesenszügen gehört in erster Linie die ganz außerordentlich große und scheinbar unausrottbare Neigung zur Lüge, die so oft bei diesen Kindern besteht. Sie bedeutet an sich nichts anderes als eine der oben betonten Übertreibungen normaler Kinderart: auch das normalste Kind vermag zur Zeit der Schulreife die Wahrheit noch nicht zu begreifen, weil die Ausgestaltung seiner Bewußtseinsleistungen ihm nur eine sehr mangelhafte Reproduktionstreue gewährleistet und diese Mangelhaftigkeit noch durch überwertige Affekte und durch eine zügellose Phantasie unterstreicht. Aber das gesunde Kind lügt doch nur, wenn es üble Erfahrungen vermeiden will oder im Banne phantastischen Erlebens steht — also im wesentlichen in passiver Form. Das geistig minderwertige Kind lügt dagegen auch aktiv: das heißt auch da, wo es sich durch die Lüge weder Unliebsames erspart noch von phantastischen Vorstellungen durch Entäußerung befreit; es lügt nicht allein aus Mangel an Reproduktionstreue, sondern aus Unfähigkeit, die Wahrheit zu sagen: weil seine schwächeren Fähigkeiten ihm den Wert der Wirklichkeit, die Realität der Dinge und der Erlebnisse belanglos und unerheblich erscheinen lassen. Gerade deshalb wird das geistig minderwertige Kind oft besonders streng getadelt und gestraft: auch da ist eine verständnisvolle Heilpädagogik angebrachter und wirkungsvoller. Noch weit mehr gilt das von


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:14 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

einer anderen Eigenart, die leider immer zu der Annahme einer besonderen Lasterhaftigkeit verkannt wird: von dem frühzeitigen Auftreten sexueller Regungen. Ein solches vorreifes Geltendwerden geschlechtlicher Empfindungen bedeutet immer und ganz ausnahmslos ein vollwertiges Anzeichen einer ungesunden und abwegigen Veranlagung — auch da, wo es scheinbar durch den schlechten Einfluß von sittlich verwahrlosten Erwachsenen oder Halbwüchsigen herausgesetzt wird.

Ebenso grundsätzlich psychopathisch, also krankhaft bedingt ist ein anderer Zug, der bisweilen gerade in der allerersten Schulzeit zum ersten Mal hervortritt: die Neigung mancher solcher Kinder zu einem planlosen und ziellosen Fortlaufen — gleichviel, ob einer solchen Flucht eine mehr oder weniger nachfühlbare Verstimmung vorausgegangen ist oder ob sie aus heiterem Himmel erfolgt. Zustände der letzteren Art, plötzliche geistige und gemütliche Schwankungen aus einem Zustand von scheinbar ausgeglichener Seelenruhe und Behaglichkeit bedeuten überhaupt bei jungen Kindern stets Alarmsignale seelischer Mißstände: erst in den Entwicklungsjahren wird eine jähe Sprunghaftigkeit der Strebungen physiologisch und belanglos. Ein eben solches Anzeichen von disharmonischer Entwicklung und ungesunder Vorreife ist bei Schulrekruten das Auftreten von Überschwänglichkeiten in Gefühlen und Affekten für irgendwelche — selbst für die nächststehenden — Personen der Umgebung. Bei gesunden Kindern steht in den Jahren, die die Schulzeit eröffnen, das Ich mit naiver Selbstverständlichkeit im Zentrum des Lebens: deshalb ist kein gesundes Kind geneigt, einen anderen zu bewundern, zu verehren oder überschwänglich zu lieben. Kinder, die schon in der ersten Schulzeit schwärmerische Neigungen zeigen, sind abnorme Persönlichkeiten: der Egoismus ist eben die normale Eigenschaft des Kindes.

Aber er trägt da in der rechten Art doch auch immer einen sehr deutlichen kommunistischen Einschlag: gesunde Kinder sind im Guten und im Bösen keine Eigenbrödler — diese fragwürdige Note deutschen Wesens entwickelt sich erst später —, sondern sie sind immer bereit und immer bestrebt, in Herdengleichheit und als Masse zu empfinden, zu leiden und zu kämpfen. Kinder, die dem entgegen ohne kameradschaftliche Instinkte als Einspänner abgeschlossen und für sich bleiben, sind Abnormitäten: eine eingehende Beachtung wird an ihnen immer noch andere Züge abwegiger Geistesart herauszusetzen vermögen. Später werden solche Kinder dann manchmal nicht nur rege Teilhaber, sondern geradezu Führer der Schülergemeinschaft: oft Führer zu allem Schlechten und gefährliche Gegner der Lehrer. Sie bleiben aber auch da meist innerlich allen anderen fremd und vereinzelt: sie schließen sich nur an, weil eine frühzeitig geltend werdende und in ihrem Wesen tief begründete Neigung zum Gegensätzlichen und Quertreiberischen rücksichtslos nach Betätigung drängt. Das ist dann schon ein offenkundiger ethischer Defekt, während die frühzeitig auftretende Neigung zu Diebstählen, die viele minderwertige Kinder auszeichnet, nur eine ebensolche einseitige Übertreibung einer normalen Kindeseigenschaft darstellt, wie der Hang zum Lügen und Betrügen und die Neigung zur Grausamkeit, die als krankhaft bald durch das Fehlen jeder vorstellungsmäßigen Begründung, bald durch die Entstehung aus frühzeitigen Sexualverkuppelungen gekennzeichnet wird. Denn auch das normale und gesunde Kind besitzt gegenüber seinen Trieben und Gelüsten keinen Respekt vor fremdem Eigentum und vor fremdem Leiden.


Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Das Kind lernt eben nicht durch ein selbständiges inneres Gefühl, sittlich zu handeln, sondern nur durch Nachahmung und aus der frühzeitig auftretenden Fähigkeit, Angenehmes zu schätzen und Unangenehmes zu verabscheuen. Ethik und Moral sind abstrakte Begriffe, und Abstraktionen vermag auch das bestveranlagte Kind erst am Anfang der Pubertät zu erfassen. Bis dahin versteht es nur aus dem Wert der Belohnungen und dem negativen Wert der Strafen zu urteilen; alle Hemmungen und Förderungen der Erziehung können daher nur durch diese psychologischen Mechanismen erreicht werden.

Diese Mechanismen sind bei dem krankhaft und abwegig veranlagten Kinde durch die vorhin besprochene Urteilsschwäche beschränkt: das erklärt die moralischen Mängel solcher Kinder. Aber diese Beschränkung repräsentiert immer nur eine Beeinträchtigung und keine Ausschaltung der Voraussetzungen zur Erziehbarkeit, die von jenen Mechanismen gewährleistet werden. Das bedeutet den letzten und wichtigsten Unterschied, der diese Kinder von den blödsinnigen Kindern trennt: im Blödsinn sind jene Mechanismen grundsätzlich nicht in einer solchen Gangbarkeit gegeben, daß sie praktisch nutzbar gemacht werden können. Deshalb sind Blödsinnige nie einer Erziehung, sondern immer nur einer beschränkten Dressur zugänglich, die schon wegen ihrer ganz besonderen Ansprüche ausschließlich in Blödenanstalten getrieben werden sollte: auch deshalb, weil sie überall schadet, wo sie nicht unbedingt notwendig ist.

Dagegen ist jene große Gruppe von im weitesten Sinne schwachsinnigen Kindern, die ich Ihnen in einigen Arten und Zügen zu kennzeichnen gesucht habe, nach jener ausschlaggebenden seelischen Beschaffenheit immer schulfähig und unter Umständen sogar zu großen Erfolgen erziehbar —, wenn ihre Eigenart richtig erkannt, gewürdigt und bewertet wird.

Die Anfänge einer solchen richtigen Erkenntnis derartiger Zustände werden immer in weiten Grenzen eine Leistung der Normalschule bleiben müssen: nur wenn Sie alle, meine Herren, auch auf diesem Gebiet das rege Interesse und das gewissenhafte Pflichtgefühl, das Ihr Stand allen Fragen der Volksgesundheit entgegenbringt, zur Erfahrung anleiten und zur Wirksamkeit anwenden, kann diesen geistig minderwertigen Kindern, die leider eine große und heut noch zumeist verkannte Gruppe bilden, das Recht einer verständnisvollen Würdigung zuteil werden.

Eine solche verständnisvolle Würdigung kann dann schon in der Normalschule sehr viel Gutes leisten: sie sichert den abnormen Kindern das Aufmerken des Lehrers und die zu ihrem Zustand rücksichtsvolle Bemessung der Ansprüche: sie schützt vor falscher Beurteilung und unrichtiger Behandlung. Aber sie schützt auch den Lehrer selbst gegen den Einfluß der Erregungen, die viele solcher Kinder jedem unorientierten Pädagogen bereiten können — und die oft zu üblen Folgen führen, weil gerade die geistig Minderwertigen schärfere erziehliche Einwirkungen nicht selten durch ganz maßloße körperliche und geistige Reaktionen diskreditieren. Die Mehrzahl der Klagen wegen Überschreitung des Züchtigungsrechtes entsteht aus der Züchtigung von geistig Minderwertigen, die nicht als solche erkannt sind: es ist deshalb in gewissen Grenzen auch Selbstschutz, meine Herren, wenn Sie sich bemühen, Ihre Kenntnisse von der Eigenart solcher Kinder und deren Erkenntnis auszubauen und zu vervollkommnen. Auch deshalb, weil solche Kinder noch in anderer Beziehung Ihrem Wirken schädlich und gefährlich werden


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:14 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

können: sie sind nicht nur die gegebenen Erreger aller Epidemien von geistiger Ansteckung, die in Schulen vorkommen können, sondern unter Umständen eben auch Aufwiegler und Vergifter jener „öffentlichen Meinung“ unter den Schulkindern, die Sie, meine Herren, auf Ihrer Seite haben und behalten müssen, wenn Sie nützliche Arbeit leisten sollen.

Aber vor allem ist die eingehende Kenntnis solcher Zustände und ihre möglichst weitgehende Ermittlung deshalb notwendig, weil nur aus einer klaren Übersicht der Sachlage die zweckmäßigen pädagogischen Einrichtungen betrieben und getroffen werden können. Alle diese Kinder sollten eben garnicht Objekte der normalen Schulung bleiben, sondern grundsätzlich möglichst ausschließlich und vor allem frühzeitig heilpädagogischen Einwirkungen unterstellt werden: sie gehören unbedingt in Nebenklassen und Nebenschulen — die allerdings, wenn sie wirklich den notwendigen Ansprüchen genügen sollen, in zweierlei Form errichtet werden müssen: als Hilfsklassen für einfach Unbegabte und Zurückgebliebene und als Sonderklassen für krankhaft Minderwertige. Es ist ein prinzipieller und schwerer Fehler, wenn man diese grundverschiedenen Gruppen ohne weiteres zusammenwirft: denn bei den einfach Unbegabten und Zurückgebliebenen ist keine Heilpädagogik, sondern nur eine auf den Einzelnen eingestellte und besonders liebevoll nachhelfende Schulung nötig. Dagegen kann bei den krankhaft Minderwertigen die Schule nur dann wirklich nützliche Arbeit leisten und nachhaltig späteren Entgleisungen vorbeugen, wenn sie sich nach den Grundsätzen der Heilerziehung aus sachgemäßer Individualisierung der richtigen Formen und der wirksamsten Maßnahmen bedient.

Und dieses Ziel muß eben auf jedem möglichen und aussichtsvollen Wege angestrebt werden, weil gerade in diesen Kindern die Keime zum Guten und Bösen so eng aneinander liegen und weil da die Saat des Bösen, das heißt die Anlagen der Krankheit, so leicht zu den schlimmsten Folgen und den schwersten sozialen Schäden aufwuchern können.

Wenn Sie, meine Herren, dazu helfen wollen, solche Folgen und Schäden zu verhüten, dann werden Sie Ihren schönen und stolzen Beruf zur edelsten Vollendung krönen; denn dann werden Sie aus Lehrern der Geister Erzieher der Seelen und die vornehmsten Helfer in jener großen Arbeit, die durch Vorbeugung und Verhütung die geistige Gesundheit und damit die Kraft und Stärke unseres Volkes zu wahren und zu erneuern sucht.

Der Formvariator.

Ein Hilfsmittel zur Prüfung und Erziehung der dynamisch-geometrischen Raumauffassung.

(Aus dem Psychologischen Laboratorium der Hamburgischen Universität.)

Von William Stern.

I.

Studien, die über die Prüfung der räumlichen Auffassungsfähigkeit in unserem Laboratorium angestellt wurden, führten mich zur Herstellung eines einfachen und handlichen Hilfsmittels, das über den ursprünglichen rein psychologischen Zweck hinaus auch als Lehrmittel verwendbar sein dürfte. Ich bezeichne es als „Formvariator“, um auszudrücken, daß es die Umwand-



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:14 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

lung einer geometrischen (zwei- oder dreidimensionalen) Form in mannigfache andere Formen ermöglicht. Die Wandlungsfähigkeit unterscheidet den Formvariator von all den zahlreichen Modellen, die sonst zur Demonstration räumlicher Gebilde verwandt werden.

Es ist ein wesentlicher Zug gewisser Begabungen, insbesondere der technischen, daß man sich nicht nur ruhende Formen, sondern auch ihre Verschiebungen und Projektionen, ihre durch bestimmt gerichtete Kräfte bewirkte Überleitung in andere Formen innerlich vorstellen kann. Hier scheint eine bisher nicht genügend beachtete Differenzierung der geometrischen Begabung vorzuliegen: die stabil-geometrische Anschauungsfähigkeit (die sich auf ruhende Formen, ihre Teile, ihre Beziehungen usw. erstreckt), kann relativ gut ausgebildet sein ohne entsprechende Ausbildung dynamisch-geometrischer Leistungsfähigkeit, wie sie mit dem Formvariator geprüft wird.

Zu einer näheren psychologischen Analyse dieser Fähigkeit ist hier nicht der Ort. Nur soviel sei gesagt, daß eine bei aller geometrischen Begabung zu berücksichtigende Scheidung hier besonders wichtig werden dürfte, nämlich die zwischen der sinnlichen Anschauungsfähigkeit und der logisch-konstruktiven Fähigkeit. Man nehme die folgende Aufgabe: ein unregelmäßiges Viereck sei ohne äußere Anschauungshilfe vorgestellt. In welche Form kann es verwandelt werden, wenn die Seitenlängen unverändert bleiben, aber die Winkel beliebig verkleinert oder vergrößert werden können? Die nächste Verwandlung ist hier offenbar die in ein Dreieck, indem zwei benachbarte Seiten zu einer Geraden gestreckt werden. Bei einer so leichten Aufgabe ist das Finden dieser Antwort zweifellos auf rein logischem Wege möglich; das bloße unanschauliche Wissen um Längen und Winkelstreckung genügt dazu. Aber es ist auch möglich, daß man die Lösung wesentlich durch innere Anschauung findet: sei es rein visuell, indem man das Viereck aus der Ausgangsform durch Streckung allmählich in das Dreieck übergehen sieht, sei es mit Zuhilfenahme motorisch-kinästhetischer Anschauung, indem man den Bewegungsakt des Geradebiegens der beiden Schenkel innerlich vorstellt. Vermutlich wirkt bei allen derartigen Leistungen beides zusammen; festzustellen, wie dies geschieht, wird Sache künftiger generell-psychologischer Untersuchung sein. Differentiell-psychologisch aber ist zu bemerken, daß der Anteil des visuellen, des motorischen und des unanschaulichen Faktors von Mensch zu Mensch stark variieren kann. Die sich hier ergebenden Typen und Gradabstufungen, insbesondere auch die Möglichkeit der Kompensation einer geringeren Visualität durch logisch-konstruktive Hilfen bedürfen wiederum eigener Untersuchung. Bei diagnostischen Feststellungen über die Leistung der dynamisch-geometrischen Auffassungsfähigkeit darf man sich jedenfalls nicht begnügen mit der Feststellung der Lösung oder Nichtlösung bei einem aufgegebenen Test; die Lösung muß vielmehr in ihrer psychologischen Struktur noch besonders gewürdigt werden.

Didaktisch kann die bewegliche Form dazu dienen, die verschiedenen Inhalte des Geometrieunterrichts auseinander zu erzeugen, wie auch die Fähigkeiten des Schülers zu geometrischer Auffassung systematisch zu entwickeln. Wird nun gar der Formvariator nicht nur vom Lehrer zum


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:14 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Vorzeigen benutzt, sondern dem Schüler selbst in die Hand gegeben (was bei Massenanfertigung künftighin möglich sein dürfte), dann kann die Verbindung von manueller Selbsttätigkeit mit optischer Anschauung in einem bisher nicht möglichen Maße dem Raumlehreunterricht dienstbar gemacht werden. Damit ist aber zugleich — durch die Möglichkeit, sehr verschiedene Wandlungsaufgaben zu stellen — auch der intellektuellen Selbsttätigkeit ein weiter Spielraum gegeben.[1])

Der Grundgedanke des Formvariators besteht darin, daß ein Raumgebilde aus starren, aber völlig gelenkig miteinander verbundenen Stäben hergestellt wird. Jeder Stab kann also gegen jeden anderen, mit dem er an einer Ecke zusammenstößt, beliebig nach allen drei Dimensionen gedreht werden, ohne aber die Verbindung mit ihm zu verlieren. Eine Grenze der Verschiebbarkeit ist nur dadurch gegeben, daß erstens die Länge der Stäbe unveränderlich ist und daß zweitens die Verschiebung des Stabes *a* gegen *b* nicht nur von diesen beiden Stäben, sondern auch von der ebenfalls unlösbaren Verbindung jedes der beiden mit anderen Stäben *c*, *d* usw. abhängig ist.

Theoretisch können natürlich unzählige zwei- und dreidimensionale Raumgebilde als Variatoren hergestellt werden. Doch wird sich sehr bald nach dem Höchstmaß der psychologischen und pädagogischen Verwendbarkeit eine enge Auslese herausstellen. So werden alle Formen, die Dreiecke enthalten, auszuscheiden sein, da das Dreieck selbst bei völliger Beweglichkeit in den Gelenken unwandelbar ist (jede Verschiebung hätte nämlich Streckung oder Kürzung von Dreieckseiten zur Folge, was bei starren Stäben unmöglich ist).

Als zweidimensionale Form, die etwa für den Anfangsunterricht in der Raumlehre in Betracht kommt, wäre das regelmäßige Achteck zu benutzen. Aus ihm lassen sich Dreiecke und Vierecke verschiedener Art, Sechsecke, drei- und vierstrahlige Sterne usw bilden. Unvergleichlich mannigfacher ist aber die dreidimensionale Form des Würfels; auf ihn beschränken sich die folgenden Betrachtungen.

II.

Ein solcher „Variatorwürfel"[2]) ist ein Gerüst aus zwölf 10 cm langen Holz- oder Metallstäben, die durch elastische Eckenverbindungen miteinander gelenkig verknüpft sind. Bekommt man einen solchen Würfel in die Hand, so ist seine proteusartige Beweglichkeit geradezu überraschend; unwillkürlich erzeugt man immer wieder neue Formen, und willkürlich lassen sich Aufgaben von verschiedenstem Schwierigkeitsgrad daran lösen.

Mit dem Würfel sind drei verschiedene Verfahrungsweisen vorzunehmen, die je nach dem psychologischen, psychotechnischen oder didaktischen Zweck entweder einzeln angewendet oder miteinander verbunden werden.

1. Die Vorstellungsmethode. Sie stellt fest, wie weit geometrische Wandlungsaufgaben ohne Anschauungshilfen gelöst werden können. Mit

[1]) Daß der Formvariator auch in der Reihe der Spielzeuge eine Rolle spielen könnte, sei nur nebenbei erwähnt.

[2]) Musterschutz angemeldet. Anfragen sind vorläufig zu richten an die Werkstatt des Laboratoriums, Hamburg, Domstr. 5.


Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:15 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

einer solchen Probe sollte jede psychologische und didaktische Verwertung beginnen, noch ehe der Würfel oder eine andere Variatorfigur bekannt geworden ist. Freilich muß man hier mit ganz einfachen Aufgaben anfangen, und auch für diese wird bei den weitaus meisten Prüflingen sehr bald die Grenze erreicht sein; man muß dann zu den anderen Verfahrungsweisen übergehen, die aber möglichst immer mit erneuten Anwendungen der Vorstellungsmethode verbunden sein sollten.

Vorstellungsaufgaben können in drei typischen Frageformen auftreten:

a) Kann aus dem Würfel ein Dreieck (Sechseck usw.) hergestellt werden?
b) Welche Figur entsteht, wenn der Würfel so und so verschoben wird?
c) (nach Lösung von a) oder b). Wie ist die „Stabbesetzung"? d. h. wieviel Stäbe liegen bei den einzelnen Figurseiten aufeinander? — Aufgabe c) ist aus dem Kopf nur bei sehr leichten Aufgaben a) und b) lösbar und verrät bei richtiger Lösung eine hohe geometrische Vorstellungsfähigkeit.

Die Prüfung mit der Vorstellungsmethode wird zur Zeit im psychologischen Laboratorium etwa in folgender Weise vorgenommen (die Anweisung ist von Herrn Dr. R. Peter und Frl. Stadelmann ausgearbeitet):

Denke Dir ein Dreieck aus festen Stäben gebildet! Denke Dir ein auf gleiche Weise gebildetes Viereck oder Fünfeck oder Sechseck. Die festen Stäbe, die die Seiten dieser Vielecke bilden, sollen an den Ecken durch bewegliche Gelenke verbunden sein; so, wie wir es hier bei diesem Zirkel sehen.

Dann kann man in manchen Fällen durch Verschieben aus den Vierecken andere Vierecke bilden.

1. Kann man ein so gebildetes Dreieck verschieben?
2. Kann man ein so gebildetes Viereck verschieben?
3. Zeichne ein Viereck, das zu einem Dreieck verschoben werden kann.
4. Zeichne ein Viereck, das nicht zu einem Dreieck verschoben werden kann!

Denke Dir aus sechs festen Stäben eine dreiseitige Pyramide gebildet. In den Ecken sind die Stäbe durch allseitig bewegliche Gelenke verbunden.

5. Kann man durch Verschieben aus dieser dreiseitigen Pyramide eine neue Figur erhalten? Begründung angeben.

6. Denke Dir einen Würfel aus Stäben mit Gelenken an den Ecken. Er steht mit einem seiner Quadrate auf dem Tisch. Eine Seitenfläche ist Dir zugekehrt. Die Grundfläche bleibt in ihrer Lage. Die senkrechten Kanten werden seitlich geneigt (entsprechende Bewegung), bis sie wagerecht liegen. Was für eine Figur entsteht dann?

Zeichne diese Figur und gib an, wie die Stäbe des Würfels auf die Seiten der Figur verteilt sind.

7. Denke Dir in dem eben beschriebenen Würfel zwei gegenüberliegende Ecken durch eine Raumdiagonale verbunden. Schiebe dann diese gegenüberliegenden Ecken auf der Raumdiagonale gegeneinander, bis sie sich in der Mitte treffen. Was für eine Figur entsteht dann?

2. Die Anschauungsmethode. Versagt der Prüfling bei der Forderung, rein im Kopf die Verschiebungen vorzustellen, so zeigt man einen Variator, aber noch ohne ihn vom Prüfling selbst benutzen zu lassen. Schon der bloße Anblick des unbewegten Variators kann eine beträchtliche Hilfe bedeuten; von der sichtbaren Ausgangsfigur aus können die Verschiebungsfiguren nun leichter in der Vorstellung realisiert werden. Augenbewegungen, welche die imaginären Drehungen und Richtungsänderungen der Stäbe begleiten, vorgestellte Projektionen auf die sichtbare Tischfläche usw. erleichtern die Lösung. So ist z. B. die Aufgabe: „Was wird aus dem auf die Spitze gestellten Würfel, wenn er platt gedrückt wird?" (Antwort: ein Sechseck) nur für ganz wenige Menschen rein aus der Vorstellung lösbar; ganz anders,



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:15 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

wenn der Experimentator oder Lehrer den Würfel ruhig so hält, daß nur eine Ecke den Tisch berührt, und nun den von oben auf die obere Spitze ausgeübten Druck vorstellen läßt. Eine noch stärkere Hilfe besteht natürlich darin, daß der Prüfer oder Lehrer die Ausführung irgendeiner Aufgabe (z. B. Umklappen des Würfels zum Rechteck) vormacht, und nun bei der nächsten Aufgabe wieder die Lösung in der Vorstellung oder aus der ruhenden Anschauung heraus fordert.

3. Die Herstellungsmethode. Hier wird nun der Variator dem Prüfling oder Schüler selbst in die Hand gegeben, sei es zu spontaner Betätigung, sei es mit vorgeschriebenen Aufgaben. Überläßt man ihm selbst, damit zu hantieren, so ist es besonders lehrreich, wie groß die Anzahl und Verschiedenheit, Kompliziertheit und Eigenart der Formen ist, auf die er von selbst kommt. Stellt man bestimmte Aufgaben, so kann man — je nach der psychologischen oder pädagogischen Absicht — den Schüler ganz allein die Lösungen finden lassen, oder sie ihm vormachen, oder sogar die einzelnen Handgriffe schrittweise mit ihm zugleich ausführen. Sowohl beim spontanen wie reaktiven Verhalten kommt es übrigens nicht nur auf die Ergebnisse, also die konstruierten Endformen, sondern auch sehr auf die Arbeitsweise an: ob sich Systematik oder Sprunghaftigkeit oder Perseveration zeigt, ob sich der Prüfling auf den Zufall verläßt oder mit intuitiver Sicherheit auf die Lösung zusteuert oder logisch-konstruktive Hilfen verwendet.

III.
Aufgaben und Lösungen.

Um die konkrete Verwendung des Würfels zu ermöglichen, nennen wir zunächst eine Reihe von typischen Gebilden, die aus ihm herzustellen sind (vgl. die Abbildungen S. 136).

Der Leser möge sie als Aufgaben betrachten und selbst ihre Lösung versuchen, ehe er die weiter unten gegebenen Beschreibungen der Hauptlösungen nachliest. a bedeutet die Länge einer Würfelseite. Die den Figuren beigesetzten kleinen Ziffern geben die Stabbesetzung der einzelnen Figurenseiten an. Die gesperrt gedruckten Bezeichnungen stellen besonders interessante und schwierige Aufgaben dar.

A. Ebene Gebilde. Quadrat mit ungleicher Stabbesetzung (II), Quadrat mit gleicher Stabbesetzung (III), Rhomboid, Rhombus (XVI), Dreieck (XII), Sechseck (XVIII), Viereck mit angesetztem Stiel (XIII), Kreuz (IX), Gerade von den Längen 3a (V) oder 2a oder a.

B. Raumgebilde. Gerade und schiefe vierseitige Prismen. Dreifüßiges Stativ (XXI), Laterne (XX), Adventstern (XIX), Bischofsmütze (XXII). vierseitige Pyramide (XXIV), Tetraederzwilling (2 dreiseitige Pyramiden, die eine Kante gemeinsam haben (XXIII), 2 auf der Spitze stehende aufeinander senkrechte Quadrate mit gemeinsamer Diagonalachse, die aber nur imaginär ist (nicht durch Stäbe repräsentiert wird, XXV).

Zu A: Erzeugung der Flächengebilde.

Die ebenen Figuren sind entweder von Würfelseiten oder von Würfelecken her zu erzeugen. Drückt man gegen eine Seitenfläche des Würfels und klappt ihn bis zur Ebene, so entsteht ein Rechteck mit den Seitenlängen a und 2a (I). Dieses läßt sich durch Winkelverschiebungen in der Ebene zum Rhomboid wandeln und schließlich bis zu einer Geraden von 3a Länge strecken. (V. Die Gerade hat in ihren drei Teilen die Stabbesetzungen 3, 6, 3.)

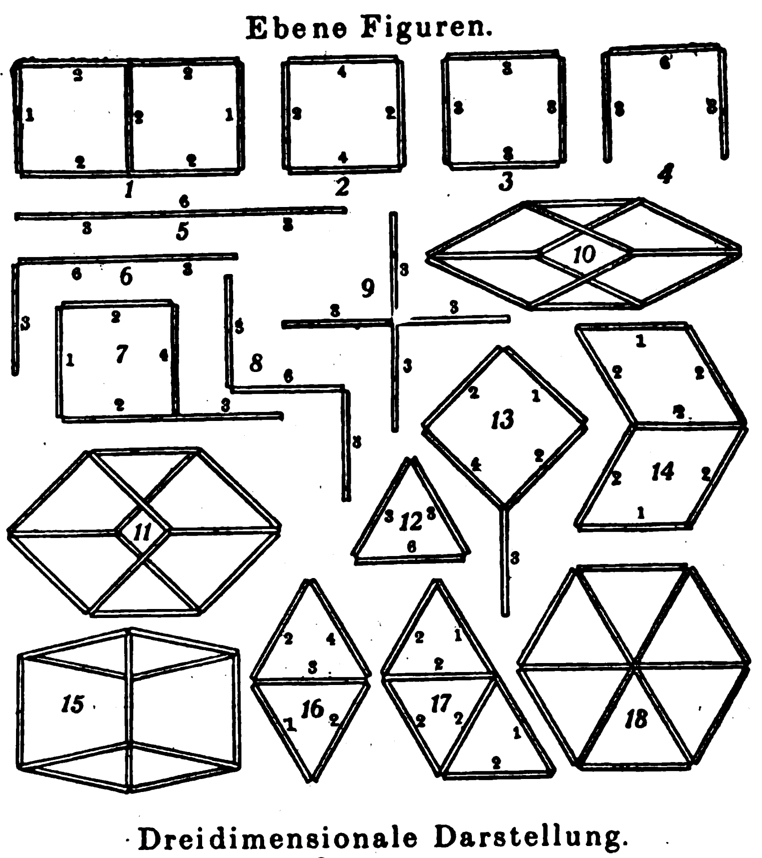
Geht man nochmals vom Rechteck (I) aus, das aus zwei Quadraten besteht, so kann man diese zusammenklappen, und es entsteht ein Quadrat mit der Stabbesetzung 2, 4, 2, 4 (II). Dies


Digitized by Google · Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN · Generated on 2019-10-25 07:15 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 / Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

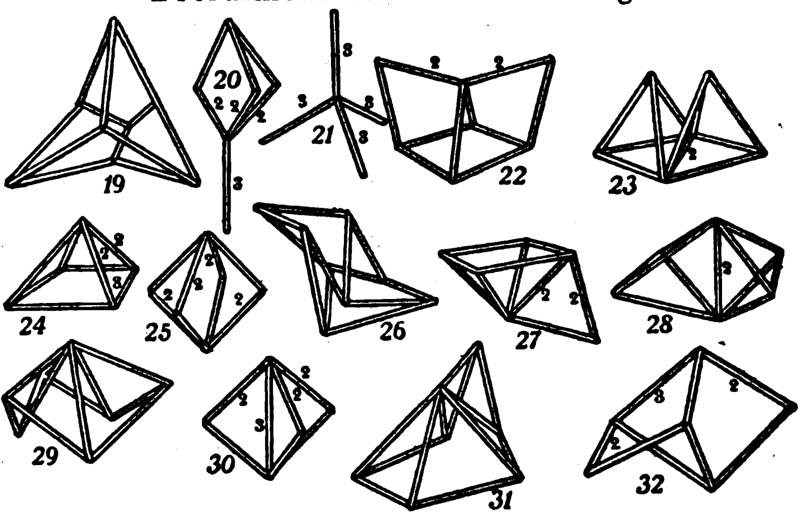
Quadrat kann durch Winkelverschiebung zum Rhombus und schließlich zur Geraden von der Länge 2a und der Besetzung 6, 6 verwandelt werden.

Der andere Ausgang ist von den Ecken her, und zwar geht man hierbei von zwei am weitesten entfernten Ecken aus, also solchen, die an den Polen einer Raumdiagonale liegen. Zieht man

Ebene Figuren.



Dreidimensionale Darstellung.



an diesen Ecken den Würfel auseinander, so erhält man direkt die Gerade 3a (V. Besetzung 3, 6, 3), die oben anders konstruiert wurde. Drückt man dagegen die Ecken aufeinander (d. h. drückt man den Würfel in der Richtung der Raumdiagonale platt), so entsteht das reguläre Sechseck (XVIII).

Besondere Besprechungen erfordern das Dreieck (XII) und das gleichbesetzte Quadrat (III).

Digitized by  Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:15 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Tritt man an einen unvorbereiteten Prüfling mit der Dreieckaufgabe heran, so versagt er meist; er hält nicht nur in der Vorstellung ihre Ausführung für unmöglich, sondern bekommt auch die Lösung mit dem Würfel in der Hand nicht zustande. Und dabei ist sie außerordentlich einfach; man muß erst die Gerade (V) von der Länge 3a erzeugen und nun die beiden äußeren Teile des Gebildes gegeneinander neigen, wodurch das gleichseitige Dreieck (XII) mit den Seitenlängen a und der Besetzung 3, 6, 3 entsteht. Ein umständlicherer Herstellungsweg geht vom Sechseck aus; dies besteht aus sechs Dreiecken, die man durch Aufeinanderklappen schließlich zu einem Dreieck verwandeln kann.

Ebenso interessant ist das Quadrat mit gleicher Besetzung (III). Es wird von den meisten nicht gefunden, weil hierzu ein sonst nicht vorkommender Handgriff gehört: die Drehung einer ganzen Fläche gegen eine andere. Man muß vom stehenden Würfel ausgehen und die obere Fläche, ohne ihre horizontale Lage zu verändern, in sich um 90 Grad drehen, während man die Unterfläche festhält: dann senkt sich die Oberfläche auf die untere, und die vier senkrechten Kanten legen sich auf je eine Seite der unteren Fläche, damit hat jede Seite des entstehenden Quadrats drei Stäbe.

Zu B: Erzeugung der Raumgebilde.

Daß durch seitlichen Druck der Würfel in die verschiedensten geraden und schiefen Prismen verwandelt werden kann, ist ohne weiteres klar.

Wird in einem solchen Prisma die obere Grenzfläche bis zum Zusammenfallen je zweier Stäbe zusammengedrückt, während die untere unverändert bleibt, so entsteht die „Bischofsmütze" (XXII).

Besondere Formen entwickeln sich, wenn man wieder von den Ecken ausgeht. Wird eine einzige Ecke zusammengedrückt zu einem dreifach besetzten Pfahl, während die übrigen Stäbe auseinanderklaffen, so gibt es eine „Laterne" (XX). Regelmäßige Gebilde eigentümlicher Art entstehen durch gleichmäßige Behandlung von vier alternierenden Ecken. Man muß vier Ecken auswählen, indem man von einer Ecke in den Flächendiagonalen zu drei anderen Ecken fortschreitet. Macht man diese vier gleichzeitig spitzer, so findet bei den vier anderen Ecken die entgegengesetzte Veränderung statt, sie werden stumpfer und stumpfer und schlagen schließlich um in konkave Ecken. In diesem Augenblick haben wir den vierzackigen „Adventsstern" (XIX) gewonnen. Wird weiter fortgefahren, bis die zugespitzten Ecken zu vier Pfählen geworden sind, dann bildet die Figur ein dreifüßiges Stativ (XXI).

Eine andere Gruppe von Formen sind aus dem zum Sechseck plattgedrückten Würfel (XVIII) abzuleiten. Hält man den Mittelpunkt des Sechsecks fest, so daß die dort zusammentreffenden Strahlen nicht auseinanderfallen, hebt aber die Ränder, so entsteht ein tütenartiges Gebilde (XXIX). Klappt man eine Ecke des Sechsecks auf die ihr gegenüberliegende hinüber, so ist der Tetraederzwilling (XXIII) erreicht. Mit zu den schwersten Aufgaben gehört die vierseitige Pyramide (XXIV). Man klappt eine Ecke des Sechsecks zur zweitnächsten Ecke (also nicht zur symmetrischen) hinüber. Dann entsteht zunächst eine pyramidenförmige Tüte mit einem zweigliedrigen Henkel (XXVII). Dieser Henkel wird nun gegen die eine Tütenseite umgeklappt, und die gewünschte Form ist erzielt.

Ebenfalls sehr schwer sind die zwei auf der Spitze stehenden, zueinander senkrechten Quadrate (XXV). Man findet den Zugang zu ihnen von dem Quadrat mit gleichbesetzten Seiten (III), das an sich schon schwer zu finden ist. Stellt man dies Quadrat auf eine Spitze, so lassen sich nun ohne weiteres je ein halbes Quadrat nach rechts und nach links herausklappen, während das ursprüngliche Quadrat in der Besetzung 2, 1, 2, 1 bestehen bleibt.

Der Aufbau des Hochschulstudiums der Pädagogik.

Von Aloys Fischer.

(Schluß.)

Die Ausbildung für den Volksschuldienst wird künftig, wenn die Forderung der Reichsverfassung durchgeführt wird, auf eine Vorbildung durch die bestehenden oder eine neue, den bestehenden gleichwertige und gleichberechtigte höhere Schule aufbauen können. Für ihre Ausgestaltung scheinen mir maßgebend sein zu müssen a) der aus der Vergangenheit der Lehrer-


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:15 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

bildung zu bewahrende Gedanke der tätigen und übenden Einführung in die Praxis der Schule; b) der aus den Diskussionen der Gegenwart wohl zu einstimmiger Annahme gelangte Gedanke eines wissenschaftlichen Studiums der Pädagogik, zu dem künftig Alter und Vorbildung durchaus gegeben sein werden, und c) der Gedanke des Studiums von mindestens einer Fachwissenschaft, die mit den Lehr- und Erziehungsaufgaben der allgemeinen Pflichtschulen in innerem Zusammenhang steht.

Nach Pressenotizen[1]) scheint mir die in Sachsen geplante Regelung als der bemerkenswerteste Vorschlag, wonach das wissenschaftliche Hochschulstudium der Volksschullehrer mindestens sechs Semester dauert und Pädagogik, Philosophie und Staatsbürgerkunde als Pflichtfächer umfaßt, die praktische Ausbildung daneben in einem selbständig neben der Hochschule bestehenden pädagogischen Institut erfolgen soll. Für Württemberg[2]) hat der erziehungswissenschaftliche Ausschuß des württembergischen Lehrerbundes einen Entwurf Gustav Deuchlers vorgelegt, der, bis ins einzelne überlegt, eine dreijährige Studiendauer für erforderlich hält und auf der Kombination der theoretischen Arbeit in der Erziehungswissenschaft mit ihren Voraussetzungen, praktischer Ausbildung und des Studiums einer Fachwissenschaft oder eines Sondergebietes beruht.

Ohne auf die Berührungen mit diesen oder verwandten Plänen im einzelnen einzugehen, möchte ich einen auf drei Jahre berechneten Ausbildungsgang für Volksschullehrer vorlegen.

Im ersten Halbjahr:

1. Geschichte der pädagogischen Ideen und Zustände im Überblick (4 Stunden),
2. vertieft durch seminarische Übungen an einschlägiger klassischer Literatur (2 Stunden).
3. Grundzüge der Psychologie (4 Stunden).
4. Pädagogischer und didaktischer Anschauungsunterricht: Einführung in die Erziehungs- und Bildungseinrichtungen am Hochschulort mit vorbereitenden und anschließenden Erläuterungen und Besprechungen.
5. Volkswirtschaftslehre.

Im zweiten Halbjahr:

1. Allgemeine Geschichte der Philosophie.
2. Ethik und Kulturphilosophie.
3. Fortsetzung des pädagogischen und didaktischen Anschauungsunterrichts, Schulbesuche in allen Klassen und Fächern einer vollausgebauten Volksschule.
4. Pädagogische Psychologie mit angeschlossenem Praktikum.
5. Staatsbürgerkunde.

Vom dritten Halbjahr an tritt neben die Beschäftigung mit den erziehungswissenschaftlichen Fächern die Einführung in die Praxis der Volksschularbeit an einem pädagogischen Berufsinstitut in Verbindung mit einer Übungsschule unter reichlicher Heranziehung des Kandidaten zu versuchsweiser eigener Lehrtätigkeit.

[1]) „Die deutsche Schule" 1921 (Juniheft), die „Allgemeine deutsche Lehrerzeitung" 1921 Nr. 23 bringt Mitteilungen über ähnliche Pläne in Braunschweig.

[2]) Vgl. Gustav Deuchler, Über Lehrerbildung. Leitsätze des erziehungswissenschaftlichen Ausschusses des württembergischen Lehrerbundes (diese Zeitschrift 1921, S. 343 f.).



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

An der Hochschule selbst werden die theoretischen Studien fortgesetzt, und zwar folgt auf die philosophisch-psychologische und historische Vorbereitung jetzt

1. Systematische Erziehungs- und Unterrichtslehre.
2. Pädagogische Übungen.
3. Geschichte der Volksschule.

Im Institut wäre zu behandeln

a) Lehrstoff- und Lehrmittelkunde des Volksschulunterrichts.

b) Zuteilung an einen Übungsschullehrer zu genauerer Erkenntnis der stofflichen und methodischen Vorbereitung und Durchführung des einschlägigen Pensums, zu dauerndem Hospitieren in dessen Unterricht und zu gelegentlicher Mithilfe.

Im **vierten Halbjahr** folgt im theoretischen Studiengang

1. Die Methodik und Didaktik des Volksschulunterrichts.
2. Wissenschaftliche Übungen zur Theorie des Lehrplans und zur Methodik.
3. Schulgesundheitslehre.

Im praktischen Teil der Institutsausbildung wird

1. die Behandlung der Schulstoffe und Lehrmittel der Volksschule fortgesetzt, besonders erweitert

2. nach der Seite der Heimat- und Volkskunde.

3. In der eigenen Lehrtätigkeit hat der Übergang von der Rezeption und Mitarbeit zum eigenen Lehrversuch zu erfolgen: Ausarbeitung von Lektionen, Probelektionen, Ausarbeitung und pädagogische Verwertung gemachter Beobachtungen und Erfahrungen.

Das **fünfte Halbjahr** hätte im theoretischen Unterricht zu behandeln:

1. Die Volksschulkunde (die Arten und Organisationsformen der heutigen Volksschule usw.) (Schulgesetzeskunde, Schulverwaltungsrecht, Schulleitung).

2. Überblick über das höhere Schulwesen, sowie das Fach- und Berufsschulwesen zur Ergänzung.

3. Die vertiefende Bearbeitung der allgemeinen Erziehungs- und Unterrichtslehre.

Im übrigen bliebe im fünften und sechsten Halbjahr Zeit für den gesammelten Betrieb des gewählten Fachstudiums.

In der praktischen Ausbildung (Meisterlehre) käme m. E. mit dem fünften Halbjahr die noch geleitete, im Dienst der Ausbildung stehende ganze oder teilweise Übernahme einer Schulklasse, das Schulpraktikantenjahr.

Im **sechsten Halbjahr** könnte das theoretische Studium neben der Dienstleistung als Praktikant vorzugsweise der Vorbereitung auf die als Abschluß nicht wohl vermeidliche Anstellungsprüfung ausgestaltet werden.

Daß sich ein etwa in dieser Form aufgebauter Lehrerbildungsgang zweckmäßig nur an einem Hochschulort verwirklichen läßt, liegt auf der Hand; sollte es in Deutschland aus materiellen oder politischen Gründen zu einer Teilung der theoretischen und praktischen Ausbildung kommen müssen, so wäre m. E. das Hochschulstudium mit seinen theoretischen Zielen auf zwei Jahre zusammenzudrängen und mindestens von einem pädagogischen Anschauungsunterricht zu begleiten, die praktische Ausbildung in einer Art Meisterlehre an einem pädagogischen Institut oder an einer Übungsschule nach Abschluß der Studien in der Dauer mindestens eines Jahres durchzuführen.



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:15 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Für die Berufsausbildung von Lehrern an höheren Schulen könnte an die bestehenden Einrichtungen angeknüpft werden. Nach meinem Dafürhalten trifft die bayrische Prüfungsordnung für das höhere Lehramt mit einer Forderung unbedingt das Richtige: mit der Forderung eines mindestens dreijährigen Fachstudiums. Nun beträgt die gesetzliche Studienzeit im ganzen vier Jahre; es ist die Frage, ob das vierte Studienjahr (der Zeit nach wohl als das erste an der Hochschule zu betrachten) nicht zweckmäßig für Auslese und Vorbereitung auf die pädagogische Seite des künftigen Lehrberufs ausgenützt werden könne. Ich möchte dies jedenfalls vorschlagen und empfehlen, denn erfahrungsgemäß pflegt ein größerer Teil unserer Kandidaten sich heute ohne jede Orientierung auf den Gelehrten einzustellen und erlebt den Übergang von der Hochschule in die Schulstube des Gymnasiums oder der Oberrealschule als eine schwere und enttäuschende Umstellung. Die vielfach noch bestehende Vorschrift, die vom Lehramtskandidaten den Ausweis über eine gewisse Zahl außerhalb seiner Fächer liegender sogenannter philosophischer Vorlesungen verlangt, böte eine weitere Möglichkeit, hier stärker auf eine Richtung des Denkens und Wollens zum Erzieherischen hinzudrängen. Ich verkenne nicht, daß ein Altphilologe, Neuphilologe und Deutschphilologe nicht an der Geschichte der Philosophie vorbeigehen kann, auch Logik und Methodenlehre, Ethik und Kulturphilosophie scheinen mir je nach Umständen zur Fundierung und Vertiefung der fachlichen Studien, zur Weitung des Horizonts schlecht entbehrlich. Aber wie ich aufgezeigt habe, stehen derartige Vorlesungen auch in einiger Wechselwirkung mit pädagogischen; eine Zersplitterung und Überlastung wird vermieden, wenn dieser Zusammenhang sorgfältig beachtet und ausgebaut wird.

Aus solchen Erwägungen heraus möchte ich vorschlagen, daß auch der Kandidat für das höhere Lehramt im ersten Jahr Pädagogik studieren soll. Wenn ich die wesentlichen für ihn empfehlenswerten Teilgebiete wieder einzeln und unter Verteilung auf die beiden Halbjahre bezeichne, so bitte ich dabei nicht zu übersehen, daß in dieser Zeit sowohl Vorlesungen zur allgemeinen Geistesbildung wie auch einführende Vorlesungen aus dem Gebiet der Fachstudien entfallen sollen; ich beschränkte mich daher auf ein Minimum von Vorlesungen für die pädagogische Bildung.

Im ersten Semester scheint mir a) Geschichte der Erziehung und Erziehungswissenschaft wünschenswert oder einer ihrer großen Abschnitte. Die Altphilologie wird dabei den Nachdruck auf die auch in den griechischen und römischen Privataltertümern und in der Geschichte der nationalen Literaturen von Hellas und Rom wichtige antike Pädagogik den Nachdruck legen oder — dies gemeinsam mit jedem Anwärter für das Lehramt an höheren Schulen — die pädagogische Entwicklung seit dem Beginn der neueren Zeit vorzugsweise betonen, in deren Mittelpunkt ja bis an die Schwelle des 19. Jahrhunderts die höhere Schule stand. Verbindet der Studierende diese pädagogische Vorlesung mit entsprechenden aus dem Gebiet der Geschichte der Philosophie, der Kulturphilosophie oder der Kulturgeschichte, so wird er sich eine hinlängliche Orientierung über die geschichtliche Seite der Erziehung erarbeiten können. Die Teilnahme an einer pädagogischen Seminarübung im ersten oder besser im zweiten Semester wird zur Vertiefung beitragen. Jedenfalls aber müßte mit den theoretischen Studien b) die Teilnahme an dem einführenden pädagogischen Anschauungs- und Demonstrationsunterricht verbindlich sein, damit der Kandidat selbst einen Augenschein des pädagogischen Tuns und Klar-



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:15 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

heit über seine persönliche Eignung dafür gewinnt. Unter Umständen reichen diese Erfahrungen und Einsichten schon zu, eine Berufswahl zu korrigieren; jedenfalls tragen sie dazu bei, in den folgenden Zeiten überwiegenden oder ausschließlichen Fachstudiums das pädagogische Berufsziel nicht aus dem Auge zu verlieren. Im zweiten Semester käme a) eine systematisch-pädagogische Vorlesung, entweder System der Pädagogik im Umriß oder mindestens allgemeine Didaktik in Betracht. Wieder würde sich die eine und andere philosophische Disziplin, vor allem aber Psychologie, damit verbinden lassen, b) Eine Seminarübung mit Lektüre und Interpretation einer der großen Klassiker der Pädagogik könnte für die Anregung zu kritischer Vertiefung und Selbständigkeit sorgen. Nach meiner Ansicht dürfte die Belastung durch die angezeigten Disziplinen nicht so groß sein, daß nicht auch schon einführende Vorlesungen aus dem Gebiet der späteren Fachstudien damit verbunden werden können. Der Student in den erstern Semestern pflegt mit großer Arbeitsfreude und Aufsaugungsfähigkeit sich beträchtlich viele Wochenstunden aufzuladen, im allgemeinen mehr, als er mit Erfolg zu hören und nachzuarbeiten vermag. Nehmen wir an, daß ihn das pädagogische Studium in jedem Semester mit sechs Stunden belastet (vier Vorlesungsstunden, zwei Seminarstunden bzw. Anschauungsunterricht), so bleibt sicher Raum genug für die im Interesse seiner menschlichen Vertiefung, deren Notwendigkeit Theodor Litt so schön gezeigt hat, wünschenswerten philosophischen, allgemein-geistesgeschichtlichen Studien und für eine erste, überblicksmäßige Orientierung auf dem gewählten Fachgebiet. Die künftigen Lehrer an höheren Schulen könnten in der grundlegenden pädagogischen Arbeit Seite an Seite mit den künftigen Lehrern der Volksschule stehen.

In drei weiteren Jahren würde sich das Fachstudium anschließen; auch während derselben scheinen mir Zeit und Möglichkeit, das eine und andere Pädagogische zu treiben. Ich bin auch überzeugt, daß der Lehramtskandidat, wenn er einmal Interesse für das Erziehungsproblem gefaßt hat, von selbst sich weiter bilden will. Als Gebiete einer in der Zeit der Fachstudien noch zu pflegenden theoretisch-pädagogischen Ausbildung erscheinen mir wünschenswert:

1. Geschichte der höheren Schule.
2. Pädagogik und Didaktik der höheren Schule in systematischer Behandlung.
3. Spezialdidaktische Fragen im Zusammenhang mit den gewählten Fächern.

Die der Übungsschule für Volksschullehrer entsprechende Einführung in die Praxis könnte nach der bisherigen Gepflogenheit, die aber künftig durch die pädagogische Einführung im ersten Studienjahr vorbereitet, verbessert und berechtigter wäre, in einem Seminarjahr nach Abschluß des Hochschulstudiums erfolgen.

Die Ausbildung von Fachlehrern, technischen Lehrern und verwandten Speziallehrern, künftig wohl durch die veränderte Stellung der ausgebauten Berufs- und Fortbildungsschulen besonders wichtig, könnte nach Analogie geregelt werden: auch für sie wäre auf ein einführendes pädagogisches Jahr, das sie gemeinsam mit den künftigen Lehrern an Volksschulen und höheren Schulen verbringen, ein entsprechendes fachliches Studium an technischer Hochschule, Kunstgewerbeschule, Akademie der Tonkunst, Zentralturnanstalt, Akademie der bildenden Künste, Handelshochschule usw. in der erforderlichen Dauer aufzubauen und eine Einführung in die Praxis des Unterrichts,



Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:15 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

soweit sie noch nötig ist, in einem Probejahr, Seminarjahr, Übungsjahr oder wie man sonst sagen will, durch ältere schon amtierende Fachmänner empfehlenswert.

Zum Schlusse dieser Überlegungen mache ich noch darauf aufmerksam, daß es möglich und ökonomisch ist, die Veranstaltungen für das pädagogische Studium für alle Studierenden, sowohl jene mit wissenschaftlicher Endabsicht, wie für Lehramtskandidaten aller Art, mindestens im ersten Jahre einheitlich zu organisieren. Das im einzelnen aufzuzeigen, glaube ich nicht nötig zu haben; die vorher entwickelten Ratschläge lassen sich entweder unverändert oder — wie bei den Vorkehrungen für die historische Pädagogik und für die Psychologie — unter Berücksichtigung des Unterschieds zwischen Gesamtdarstellungen und spezialisierender Behandlung miteinander verbinden.

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Adolph Stöhr †. Am 10. Februar des vergangenen Jahres starb im 66. Lebensjahre der Wiener Universitätsprofessor Dr. Adolph Stöhr nach mehrjährigem Leiden, das er in bewundernswerter Weise ertragen hatte. Noch wenige Tage vor seinem Tode hielt er — im Hörsaale der Klinik Wenkebach — Vorlesungen und noch am 5. Tage vor dem Tode führte er Prüfungen seiner Hörer durch. Mit einer geradezu unglaublichen Willensenergie zwang er den siechen Körper, dem arbeitswilligen Geiste dienstbar zu sein, und so gab er noch vom Krankenbette aus zwei kleine überaus wertvolle Schriften heraus und bereitete die Herausgabe weiterer Werke vor. Stöhr war Professor für Philosophie und Psychologie. Er sollte (laut Lehrauftrages) experimentelle Psychologie dozieren, erhielt aber erst sehr spät einen Raum als Laboratorium zugewiesen, aber keine Lehrmitteldotation; er war also Experimentalpsychologe ohne Apparate hierzu. Die seinerzeit angestrebte Professur für Pädagogik erhielt er nicht. Trotz dieser mißlichen Umstände wurde er weder verbittert noch von der Arbeit abgehalten, aber dies erklärt es, warum wir von ihm Schriften über andere Gegenstände erhalten haben. Sein Hauptwerk, dessen Neuauflage er noch vorbereitete, ist die 1917 im Verlage Braumüller erschienene Psychologie, ein Werk, das eine Fülle neuer Auffassungen enthält und zu den bedeutenderen Schriften über Psychologie, die in letzter Zeit erschienen sind, gerechnet werden muß. Stöhr geht vielfach eigene Wege, so z. B. stellt er eine neue Sehtheorie auf, er verlegt den Sitz der Empfindung in die Sinnesorgane selbst, also an die Peripherie, wo der Empfindungsreiz ist und bleibt, während in das Zentralorgan ein unempfindbarer Bewegungsreiz weiterwandert, der die Reaktion auf das Empfundene besorgt. Den Empfindungsreiz denkt sich Stöhr als ein molekularphysikalisches Geschehen, den Bewegungsreiz als einen chemo-physiologischen Prozeß. Der Empfindungsreiz reicht nur soweit, als die besondere Struktur reicht. „An der Peripherie ist allerlei möglich, was sich im Zentralorgan nicht vollziehen kann, weil dort die feinen Apparate fehlen.“ „Operative Eingriffe in das Gehirn werden weder von Schmerz- noch von anderen Empfindungssymptomen begleitet, während für operative Eingriffe in die Peripherie das Gegenteil gilt.“


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:15 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Die Bewegungsreize bewirken entweder Muskelkontraktion oder Drüsensekretion oder eine Änderung des Blutdruckes, je nachdem, ob sie den Reiz an Muskeln, Drüsen oder an die feinen Muskeln der Blutgefäße abgeben. Bewegungsreize, die in den Sprachapparat eintreten, bewirken sprechmotorische Änderungen. Gehen später Bewegungsreize rückläufig durch den Hinterhauptslappen zum Sehorgan, so erleben wir, wenn sie in gleicher Stärke auftreten, wie seinerzeit bei der Aufnahme, eine Halluzination; ist die Stärke der rückläufigen Reizung geringer, dann haben wir ein optisches Traumbild; ist sie ganz gering, so entsteht eine optische Vorstellung. Die Reizleitung steht in einem Ventilverhältnis, erfolgt die Ausladung in motorischen Gebieten, so sinkt der Gemütsdruck; erzwunge Ruhe steigert den Gemütsdruck, weil die Reize hier enden.

Stöhr, der zahlreiche Sprachen beherrschte, hat sich sehr eingehend mit Sprachpsychologie befaßt und auch hier Großes geleistet.

Für die Pädagogik gewinnt Stöhr zunächst als Psychologe besondere Bedeutung. Der frühere Herausgeber der Zeitschrift „Experimentelle Pädagogik“ Professor Dr. W. A. Lay hat dies in der neuen Auflage der Experimentellen Didaktik[1]) besonders betont. Die Stöhr'sche Psychologie ist für den Lehrer in ganz besonderer Weise fruchtbar. Sie eignet sich zum Verständnis und zur theoretischen und praktischen Ausgestaltung unserer Pädagogik und Didaktik wie keine andere. Stöhr hat pädagogische und didaktische Fragen nicht häufig behandelt; in seinem Nachlasse finden sich aber Vorträge, die er seinerzeit am Wiener Pädagogium gehalten hat und die hoffentlich bald veröffentlicht werden können. Ebenso enthält der Nachlaß Vorlesungen über Ethik, deren Veröffentlichung ebenfalls für die Pädagogik bedeutsam wäre.

In seinen beiden letzten Werken, die uns Stöhr als Erforscher der pathogonen Philosophie zeigen, liegt ebenfalls manche Anregung für den Pädagogen. Nach Stöhr, der ja als Metaphysiker, d. h. als Konstrukteur von Theorien, durch welche die Erfahrung im Sinne der Erfahrung ausgebaut wird, ein besonderer Künstler war, gibt es zweierlei Philosophien. Die theorogonen suchen die Welt zu erkennen, die pathogonen das Leid der Menschen zu überwinden.

Ein pathogoner Denker war Heraklit[2]), dessen Aussprüche von Stöhr zu einem klaren Systeme geordnet worden sind. Die verschiedenen Wege, welche die Menschheit zur Überwindung des Leides durch Glaubenssysteme betreten hat, stellt Stöhr in seiner letzten, auf dem Krankenbette geschriebenen Schrift neutral vergleichend zusammen. Dieses kleine, 49 Textseiten umfassende Heftchen[3]), gehört wohl zu den eigenartigsten Schriften der deutschen Literatur. Es enthält eine ganz kurze Geschichte der Philosophie, soweit diese pathogone Richtung besitzt; der Leser muß aber die verschiedenen Wege denkend verarbeiten, und so kommt es, daß dies kleine Heftchen einen wochenlang fesselt, und sobald man es wieder in die Hand nimmt, zeigt es die alte fesselnde Kraft. Stöhr entwickelt schließlich noch „seinen“ Weg, der allerdings ein sehr schwieriger ist, wird doch die 4. und 5. Dimension „betreten“.

[1]) Leipzig, Quelle & Meyer, 1920. — [2]) A. Stöhr: Heraklit. Wien, Leipzig. E. Strache. 1920.
[3]) A. Stöhr: Wege des Glaubens. Wien. Braumüller. 1921.


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:15 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Den Glauben definiert Stöhr nicht als ein „minderes“ Wissen; der Glaube ist die Reaktion des Gemütes oder der Handlungen auf Vorstellungen des Zukünftigen. Das Vergangene weiß man, an das Zukünftige glaubt man, indem man reagiert. Damit regt Stöhr den Pädagogen in fruchtbarer Weise zu neuen Gedanken an.

Mit Rücksicht auf den zur Verfügung gestellten Raum muß ich es mir verwehren, mehr hierüber zu sagen.

Stöhr hat keine „Schule“ gegründet, denn er verlangte stets, daß seine Schüler ihre eigenen Wege gehen. Er sah seine Aufgabe als Lehrer darin, die Schüler zur selbständigen Erfassung und Lösung von Problemen vorzubereiten. Aber zahlreiche Schüler fand er, und seine Schriften werden in ähnlichem Sinne noch weiterhin wirken.

Mit ihm verliert die Wiener Universität nicht nur einen hervorragenden Philosophen, einen geliebten Lehrer, sondern auch einen einfachen, schlichten, grundgütigen, edlen Menschen.

Wien. Karl C. Rothe.

Über Pädagogik und Philosophie stellt Rudolf Eucken in den Berliner Hochschulnachrichten die folgenden Sätze auf: 1. Die Pädagogik ist gegenwärtig viel zu selbständig geworden, als daß sie sich als ein bloßer Anhang zur Philosophie behandeln ließe. 2. Die Pädagogik hängt so eng mit der Philosophie zusammen, daß sie sich unmöglich von dieser gänzlich trennen darf. 3. Es empfiehlt sich daher bei den Doktorprüfungen die Pädagogik wohl als ein selbständiges Fach anzuerkennen, aber zugleich zu verlangen, daß die Philosophie sich unter den Nebenfächern befinde. 4. In der Konsequenz dieser Überzeugung liegt die Forderung, daß alle Universitäten besondere pädagogische Lehrstühle, sowie auch Übungsschulen einrichten sollten. Diese Regelung der Streitfrage entspricht dem Verfahren, das sich in Jena seit einer längeren Reihe von Jahren vortrefflich bewährt hat.

Kinderfahrten als Erziehungswerk. Nach nunmehr zweijähriger Erprobung und Bewährung der Kinderfahrten, nachdem sich eine schauensfreudige, bewegungsfröhliche, große Gemeinschaft von Menschen gefunden hat, nicht gegründet worden ist, darf heute ein Wort über diesen Versuch gesagt werden, in dessen Auswirkungen vor allem auch so vieles Verstehen zwischen klein und groß aus den verschiedenen Teilen unseres Volkes sich zeigt. Die pädagogischen wie sozialen Möglichkeiten im gemeinsamen Wandern — nicht Spazierengehen — von Menschen verschiedenen Alters, ungleicher Bildung, verschiedenen Besitzes, sind fast unbegrenzt, da immer neue Umstände, sei es in der Landschaft, sei es durch das Wetter, Jahreszeit, durch Verkehr mit dem Landmann, vor allem durch Betonung der Leibesübung in frischem Spiel, Lagen von ungeahnter Fülle ergeben. Notwendig freilich und eine ganz wesentliche Grundlage ist: Suchen nach der Erschließung des ganzen Menschen. Nicht der die Heimat kennenlernende Schüler ist unser Ziel, sondern das wache, das schauende und prüfende, lebhaft sich bewegende, springende, laufende, gesunde Kind, der geistig und körperlich gleich regsame, lachende wie nachdenkliche junge Mensch. Wer es darum unternimmt, auf solchen Fahrten an Kindern wie Eltern die Bande der Kon-



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:15 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

vention, der Vorurteile und der Kenntnis- und Gedankenlosigkeiten in tausendfacher Mannigfaltigkeit zu lösen, durch Natur, Schauen und Sinnen, Marschieren und Rasten, Helfen und Teilen lösen zu lassen, daß sie sich brüderlich erkennen, wer es unternehmen will, muß frei und ohne Vorurteile sein; Mensch.

Nun die Darlegung der Durchführung aus der Erfahrung und manchem Fehler heraus, die wir in Leipzig auf unseren Wander- und Spielfahrten gesammelt und getan haben. Wir sind mit unseren Kinderscharen Sommer wie Winter jeden dritten Sonntag auf Fahrt gezogen. Es kamen im Sommer letzten Jahres bis 300, im Winter etwa 50 ganz Wetterfeste. In diesem Sommer ist die Zahl noch gestiegen. Doch bangt uns nicht davor: unsere aus solcher Menge hervorgewachsene Gruppenarbeit wird immer sicherer, und wir behalten den ganzen fröhlich tobenden Haufen doch fest in der Hand. Wir sind jetzt eine Gemeinschaft von fast 50, die sich zu einem Teil aus Mädels und Jungens der werktätigen Jugend zusammensetzt, die übrigen sind Seminaristinnen, Kindergärtnerinnen, Studenten und Studentinnen — alle Menschen, die Pünktlichkeit und Ordnung sich zu eigen gemacht haben, und die ein kleines Stück Volksarbeit durchzuführen hoffen. Nur triftigste Gründe können sie von einer Fahrt befreien, ebenso unbedingt verpflichtend ist die Teilnahme an den Besprechungen. Denn Führer und Grüppchen wollen zusammenwachsen, und die Führerschar muß eine Gemeinschaft in immer gründlicherer Vertiefung werden. So wird von jedem vollstes Innehalten seiner Verpflichtungen gefordert.

Der Ausbau aller Fahrten, im Inneren wie im Äußeren, geschieht in den Besprechungen, wo regster Austausch der Meinungen kräftig zum Ausbruch kommt, denn die Summe der Erfahrung eines einzigen Wandertages, die dabei entstandenen erzieherischen Nöte, das Geschick hier, das Ungeschick da, sind riesengroß, und alles drängt nach Aussprache, um es das nächste Mal besser zu machen, mehr nach dieser, mehr nach jener Seite die Kücken zu beobachten oder anzuregen, oder sich hinzusetzen, die Frühlingsblumen zu studieren oder einmal etwas von Friedrich Wilhelm Förster zur Hand zu nehmen. So spürt jeder bald genug eine beängstigende Zahl von Möglichkeiten und Notwendigkeiten für seine eigene Durchbildung zum Führen von Kinderfahrten. Das Ziel ist: seinen Blick zu öffnen für die Vielseitigkeit des kindlichen Lebens und dann in sich die Fähigkeit zu suchen, bewußt die Kinder zu fördern, das Gute, Natürliche anzuregen zu kräftigem Wachstum, vom Schlechten und Gekünstelten wegzuführen, nicht nur für den Tag der Wanderung, sondern in starker erzieherischer Beeinflussung. Aber es gilt nicht, ja es ist lächerlich und verwerflich, kleine Wandervögel bilden zu wollen — es gilt vielmehr das Kind aus der körperlich wie seelisch es vielfach hemmenden Umgebung des alten Lebensstils herauszulösen, ihm die Freude am Freisein an Körper und Geist einerseits, das Gefühl für die Notwendigkeit des Einordnens in die Wandergemeinschaft andrerseits zu erwecken. Also kein bloßes Toben, keine zuchtlose Romantik, sondern Hineinwachsen in eine Zusammengehörigkeit, die sich aufbaut auf gegenseitiger unbedingter Hilfsbereitschaft und freiem empfänglichen Sinn. Dies Ziel aber ist ein so hohes, daß es Kinderfahrten zu einer Arbeit werden läßt, an die sich nicht jeder, bloß weil er kurze Hosen und bunten Kragen trägt oder aber Akademiker ist, wagen soll. Allein die Schwierigkeit, das Elternhaus zu versöhnen

Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:15 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

und das Kind, das zu uns drängt, aber nicht darf, uns zu erhalten, fordert Umsicht und Takt. Das Führen ist ein fortgesetztes Arbeiten an sich und ein Zurücktreten und Opferbringen! Den Kindern und unserer Idee zulieb sich selbst vergessen!

Mit diesem Ziel vor Augen, ganz im Bewußtsein all der schweren Verpflichtungen, nur so soll dieser Versuch der Kinderfahrten begonnen werden, der allen, auch den jüngeren Helfern viel an innerer Reifung gibt. Hier ist eine der wenigen Möglichkeiten, schon produktiv zu sein, zu Zeiten, wo junge Menschen selbst noch nehmen müssen und empfangen wollen. So viel der Jugendringarbeit muß ja scheitern, weil unsere Jüngeren noch nichts geben und leisten können, sondern noch an sich zu denken haben in der kargen Zeit der Freiheit von $^1/_2$5 nachmittags oder $^1/_2$7 abends an. Hier aber wird empfangen — denn das Kind gibt: es gibt Dank, leuchtende Augen, Fragen, Bitten. Und all diese Fragen wieder bewegen den jungen Menschen, der den Kleinen seine Zeit „opfert", und er denkt nach, vergleicht eigene Jugenderlebnisse, prüft, wählt Bücher aus, schaut und hört schärfer aufs Flüstern in Busch und Wald — erzieht sich und den jungen Menschen.

Der Gedanke unserer Fahrten als Erziehungsarbeit wird fortgesetzt zum Gedanken der Volksarbeit dadurch, daß wir es versuchen — wir sagen versuchen! — Kinder aller Lebenskreise zusammenzuführen. Manches Vorurteil ist schon gebrochen — aber Berge harren noch der Abtragung, und noch immer oft gibt die kleine „höhere Tochter" ihr Butterbrot dem grauen Straßenbübchen und dem ungestrählten Straßenmädel als Almosen und mit den Fingerspitzen, statt eben als Wanderkamerad. Und eines Tages werden die Bürgerlichen wie Sozialisten uns verdächtig finden — dann dürfen viele Kinder nicht mehr mit. War aber die Gemeinschaft derer, die mit ihnen wanderten und still an ihnen wirkten, gut und treu, so wird bei vielen der Kleinen der Blick hell bleiben und der Haß wird ihn weniger leicht trüben. So ist auch unsere Gemeinschaft entwickelt worden, zuerst nur „zünftige Leut", Jungens und Mädels vom Landfahrer, einer Gruppe der Jugendbewegung im werktätigen Volk, andre kamen von außen, und über die Kinder hin wuchsen wir zusammen.

Die Fahrt selbst nun: so billig als es eben nur geht, und hinaus, frisch und frei, früh in Gruppen weithin zerstreut, jeder Führer mit seinem Häuflein; die mitgekommenen (und auch immer wieder eingeladenen) Eltern für sich vereint und den Kleinen fern. Je weiter der Führer in seiner Selbständigkeit: Ordnung halten, Strenge wie Güte, im Schöpferischen, desto freier gestaltet er die erste Hälfte des Wandertages, sei es im Naturbeobachten, Zeichnen, Heimatkunde, Märchenrast usw., Mittags aber ist das große, große Treffen, wo auch die Eltern fleißig hereingewirbelt werden. Und dann kommen die Dichter der Kleinen und zeigen, ganz durch Eigentätigkeit geschaffen, uns Märchen und Schnickschnack und Kasperspiele. Der Heimmarsch bringt den letzten fröhlichen Ausklang, und das hoffnungsvolle „Auf Wiedersehen in drei Wochen". Und am Tag darauf die Feuerflammen oder dürren Wüsten der Besprechung, wo mancher einen Absturz tut, ein anderer sich seines Vorwärtsarbeitens freut.

An äußeren Hilfsmitteln gibt es nur Ordnung, gutes Beispiel der Gruppenführer und -führerinnen, ein Tuthorn, ein paar Fähnchen für große Rasten, eine Reihe Handpuppen für Puppenspiele, eine durch freiwillige Beiträge


Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:15 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

mehr als gedeckte Unfall- und Schadenversicherung, ein Postscheckkonto wie eine von den Eltern angeregte Bekleidungshilfe, die beide der gegenseitigen Unterstützung dienen.

Leipzig. Fedor Reusche.

Eine Untersuchung über Schülerbegabung auf Grund des Lehrerurteils ist aus dem Institut für experimentelle Pädagogik an der Universität Leipzig hervorgegangen. Sie erfaßt die Fragen, wie der Maßstab, mit dem der Lehrer seine Begabungsurteile gewinnt, zustandekommt und angewendet wird und wie sich nach den Kriterien, nach denen die Schule urteilt, die Schüler auf einzelne Begabungsgruppen verteilen. Die Untersuchung fußt auf den Auskünften, die auf eine Umfrage eingingen. Von den im Jahre 1913 ausgesandten Stücken des sehr umfangreichen Fragebogens waren aus Leipzig, Breslau, Bautzen, aus einigen kleineren Orten und Dörfern 1375, das ist annähernd 40 %, ausführlich beantwortet eingegangen Über die Verarbeitung dieses breiten Materials berichtet Dr. phil. Hermann Wilhelm auszugsweise in der Zeitschrift f. angew. Psych., Bd. 19 (1921), S. 291 ff. Er bietet dort folgende Zusammenfassung seiner Ergebnisse:

I. Generelle Ergebnisse.

1. Die Forderungen der Volksschule werden im Durchschnitt von etwa 28 Proz. der Kinder nicht erfüllt, während nur 9 Proz. mehr leisten als gefordert wird. Die Forderungen der heutigen Volksschule stehen mit der mittleren Leistungsfähigkeit der Schüler nicht im Einklang.

2. Das, was der Lehrer „mittelbegabt“ nennt, deckt sich nicht mit der zahlenmäßigen mittleren Begabung der Kinder. Es gibt mehr schwachbegabte als hochbegabte Kinder. In den gesamten Volksschulen der untersuchten städtischen Schulgemeinden gibt es etwa

Kinder mit sehr hoher	Begabung	2	Proz.
„ „ guter	„	20	„
„ „ mittlerer	„	48	„
„ „ geringer	„	22	„
„ „ sehr schwacher	„	8	„

3. Gleichwohl ist die Begabung, als biologisches Merkmal betrachtet, um den errechneten Mittelpunkt angenähert so verteilt, wie es die einfache „Gauß'sche Verteilungsfunktion“ angibt.

4. In den einzelnen Fächern stark von einander abweichende Leistungen zeigen sich bei 7 bis $7^1/_2$ Proz der Zöglinge.

5. Große Verschiedenheiten von Leistungen und Begabung finden sich bei etwa 7 Proz. der Schüler; meistens sind dabei die Leistungen schlechter, als es der Begabung entspricht.

II. Differentielle Ergebnisse.

1. In den Unter- und Mittelklassen der Volksschule sind die Mädchen den Knaben an Begabung überlegen. Noch mehr übertreffen sie hier die Knaben in den Leistungen; denn sie sind fleißiger und haben noch andere der Schularbeit günstige Eigenschaften den Knaben voraus. In den Oberklassen übertreffen die Knaben die Mädchen in Begabung und Leistung; von Ursachen steht fest, daß der Pubertätseintritt die Leistungsfähigkeit der Mädchen herabsetzt.

2. Die Schüler der höheren Gattungen der Volksschule übertreffen nach dem Lehrerurteil in den unteren Klassen (Schuljahr 1—4) an Begabung die Schüler der einfachen Gattungen. In den oberen Klassen ändert sich das Verhältnis bei den Knaben, während es bei den Mädchen erhalten bleibt. Es ist festzustellen, daß ein großer Teil der Knaben von der 4. Klasse auf höhere Schulen übergeht.

3. Von den höheren Schulen sind die Schüler der Vollanstalten den gleichaltrigen Schülern der Realschulen an Begabung überlegen, doch sind die untersuchten Zahlen hier kleiner.

III. Das Lehrerurteil.

1. Der Lehrer geht in seinem Urteil über die Schüler von deren Leistungen aus, vermag diese jedoch durch seine sonstigen Beobachtungen und Erwägungen von der Begabung zu scheiden. Eine genauere Analyse des Lehrerurteils muß vorbehalten bleiben, doch vermag der


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:15 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Lehrer nach dem vorliegenden Material mit zureichender Sicherheit über die Schülerbegabung zu urteilen.

2. Die Begriffe der Sprache von Begabungsgraden (hochbegabt usw.) sind eindeutig genug, um dem Lehrer ein bestimmtes Maß zu gestatten. Die Begriffe der Sprache beruhen nicht allein auf zahlenmäßiger Mittelbildung, sondern schließen noch andere Faktoren (vielleicht gewisse objektive Zwecke usw.) ein.

3. Der Lehrer versteht unter Begabung nicht eine rein angeborene Anlage, sondern eine entwickelte allgemeine geistige Leistungsfähigkeit, in der sich Angeborenes und Erworbenes mischen.

4. Die Lehrerinnen urteilen ein wenig strenger als die Lehrer.[1])

Erste internationale Tagung für Sexualreform auf sexualwissenschaftlicher Grundlage in Berlin vom 15.–21. Sept. 1921. Unsere Zeit ist unter anderem dadurch gekennzeichnet, daß sie versucht, von neuem zu einer Reihe bedeutsamer Fragen grundsätzlich Stellung zu nehmen, und daß sie sich dabei bemüht, möglichst voraussetzungslos und unvoreingenommen vorzugehen. Daß sie dabei auch auf den großen Fragenkomplex „Geschlechtlichkeit" stößt, ist selbstverständlich, denn kein anderer ist noch so in Dunkel gehüllt, ist so in Widersprüche verstrickt wie dieser, und zwingt doch jeden einzelnen, sich mit ihm irgendwie abzufinden. Es heißt, die Wissenschaft sei frei. Ihr letzter Sinn sei: Erkenntnisse zu schaffen. Dabei beständen für sie keinerlei Schranken, Grenzen und Rücksichten. Naturalia seien nicht verächtlich. Wenn das wahr ist, dann haben sich zum wenigsten die Geisteswissenschaften (ganz im besonderen aber die Psychologie) in bezug auf die Probleme der Sexualität mit ganz gewaltigen Scheuklappen ausgerüstet. Die Folgen sind schlimm genug. Die ungeheure Literatur über die Fragen der Geschlechtlichkeit, die natürlich trotzdem entstanden ist (oder gerade deswegen entstehen konnte), ist zum größten Teil unzulänglich und dilettantisch. Was damit zusammenhängt und schlimmer ist: wir haben in bezug auf die Sexualität noch kein einheitliches und geläutertes Kulturbewußtsein. Man kann ruhig behaupten: jeder hat in diesen Fragen eine offizielle und eine private Meinung. Dieser Zustand ist nicht nur unleidlich, er ist geradezu unwürdig. Und die Wissenschaft trifft hier die Schuld.

Im Zusammenhange damit habe ich schon kürzlich auf folgendes hingewiesen: Man verlangt von Elternhaus und Schule geschlechtliche Aufklärung und geschlechtliche Erziehung der Kinder. Dabei hat noch niemand ein irgendwie befriedigendes Verhältnis zu den allgemeinen Grundfragen der Geschlechtsmoral überhaupt. Ja, was geradezu grotesk wirkt: man kennt noch nicht einmal die sexualpsychologischen Voraussetzungen im Kinde, obwohl zahlreiche Ärzte auf Grund verschiedenster Erfahrungen immer und immer wieder behaupten, weit über 90% aller Menschen betätigten sich zum wenigsten in autoerotischer Form in ihrer Jugend, und obwohl eine ganze medizinisch-psychologische Schule beinahe jede zweite oder dritte Handlung schon des kleinen Kindes sexuell zu deuten sucht. Man schlage einmal die Register unserer bedeutendsten Bücher über Kinderpsychologie, Jugendkunde usw. auf. Die Stichworte Geschlecht, Sexualität usw. sind mit beinahe abergläubischer Scheu unterdrückt, oder die Ausführungen darüber sind von derartiger Dürftigkeit und Allgemeinheit, daß sie besser unterblieben wären. Man findet auch wohl die sorgfältigsten Erörterungen über „psychische Ge-

[1]) Da Lehrerinnen im allgemeinen nur Mädchen unterrichten, gilt dies für Urteile von Lehrern und Lehrerinnen über Mädchen.



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:15 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

schlechtsdifferenzen“, wobei etwa ausgeführt wird, wie verschieden sich Knaben und Mädchen zur Mathematik, zum Religionsunterricht usw. einstellen. Darüber, daß gar nicht so selten Kinder schon von dem Dämon Sexualität in die tiefsten Konflikte gestürzt, terrorisiert und zerbrochen werden — davon erfährt man nichts. Und dabei hätte doch wohl eine vorurteilslose und zielklare Jugendpsychologie die Aufgabe, die seelische Entwicklungslinie von der ersten dunkeln Triebäußerung bis hin zum klaren Geschlechtsbewußtsein aufzuzeigen. Und eine psychologisch orientierte Pädagogik könnte ihre erziehlichen Maßnahmen auf die gewonnenen Erkenntnisse gründen.

Da ist es immerhin erfreulich, feststellen zu können, daß unsere Zeit den ernsten Willen zeigt, Wandel zu schaffen. Natürlich sind es vorerst nur Ärzte, die das Eis zu brechen suchen. Einige freie Forscher gründeten in Berlin das „Institut für Sexualwissenschaft“, die Universität Königsberg schuf einen Lehrstuhl für Sexuallehre, die tschechoslowakische Universität Prag gründete ein sexualwissenschaftliches Institut im Rahmen ihrer medizinischen Fakultät. Die Mitarbeiter dieser Institute in Verbindung mit anderen deutschen und ausländischen Forschern brachten den ersten internationalen Kongreß für Sexualreform auf sexualwissenschaftlicher Grundlage in Berlin zustande. Es war zugleich der erste wirklich internationale wissenschaftliche Kongreß nach dem Kriege in Deutschland. Das Ausland war stark vertreten, selbst aus Japan und Südamerika waren Abgeordnete da. Unter den Hörern überwogen Mediziner, Naturwissenschaftler, Juristen und Kulturreformer. Einen bekannten Psychologen oder Pädagogen haben wir weder gesehen noch gehört. Es wurden an die 40 Vorträge gehalten. Das war natürlich nicht ökonomisch und zweckmäßig. Immerhin wurde auf diese Weise die ungeheure Fülle der Probleme aufgezeigt. Wir müssen uns in unserm Berichte auf Andeutungen beschränken. Sanitätsrat Dr. Magnus Hirschfeld sprach als Präsident des Kongresses über den Stand und die Aufgaben der Sexualwissenschaft. Oberster Grundsatz auch der Sexualforschung müsse der unbedingte Wille zur Wahrheit sein. Und die wissenschaftliche Erkenntnis wiederum muß zur Grundlage aller Sexualreform werden, ganz gleichgültig, ob die Konsequenzen unseren bisherigen Anschauungen zusagten oder nicht. Weitreichende Erörterungen schlossen sich an die Vorträge über „innere Sekretion und menschliche Sexualität“ an. Lipschütz-Dorpat verfocht im wesentlichen die Anschauungen Steinachs, Stieve-Halle griff diese an, während Biedl-Prag einen besonderen Standpunkt vertrat. Privatdozent Dr. Weil-Berlin wies interessante Zusammenhänge zwischen Körperproportion und Sexualität auf. Ein besonderes Ereignis des Kongresses war die Vorstellung von fünf durch Dr. Schmidt-Berlin nach Steinach operierten Männern, die sich nach völligem körperlichen Verfall wieder der blühendsten Gesundheit erfreuten. Dr. Stabel-Berlin mußte leider berichten, daß die Heilung einer Anzahl von Homosexuellen mit Hilfe Steinachscher Methoden (Transplantation) nicht gelungen war. Kulturphilosophische, ethische und eugenische Probleme beleuchteten Prof. Dr. Frhr. von Ehrenfels und Dr. Helene Stöcker. Soweit die sexuelle Ethik im geltenden Recht normiert wird, erfuhr dieses eine scharfe Kritik durch Justizrat Dr. Werthauer und Staatsanwaltschaftsrat Dr. Dehnow-Hamburg. Die Vorträge zur allgemeinen Sexualwissenschaft berührten sehr anziehende Einzelprobleme: Psychoanalyse, völkerkundliche Fragen, Sagen-



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:15 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

und Märchenforschung. Lebhafte Meinungsverschiedenheiten erzeugten naturgemäß die Auseinandersetzungen über die Fragen der Geburtenregelung, künstlichen Schwangerschaftsbeendigung, künstlichen Befruchtung und künstlichen Sterilisierung. Doch gelang es, sich auf einer mittleren Linie zu einigen. Aus den besprochenen Problemen zur allgemeinen Sexualreform seien hervorgehoben: Sexualrecht der Frau, die sexuellen Minderheiten, Prostitutionsfrage, Ehescheidung, Geschlechtsberichtigung. Der letzte Abend war der Sexualpädagogik gewidmet. Eine sehr zahlreiche Hörerschaft war erschienen. Dr. Kronfeld machte fein abgewogene und vorsichtige Ausführungen über die Sexualität des Kindes. Dr. Saaler ging die bisherigen Bestrebungen zur Sexualpädagogik kritisch durch. Frau Senator Kirchhoff hielt einen sehr warmherzigen und freisinnigen Vortrag über Erziehung zur sexuellen Verantwortlichkeit. Frau Dr. Uhlmann berichtete über Erfahrungen zur „Sexualpädagogik in der Jugendfürsorge". M. Döring-Leipzig sprach über „Jugendliche Zeugen in Sexualprozessen". In der Frage der sexuellen Erziehung der Jugend beschloß der Kongreß folgende Kundgebung: Der Kongreß erblickt in der Erziehung des Nachwuchses zu geschlechtlicher Wahrhaftigkeit, Unbefangenheit und Verantwortlichkeit eine der wichtigsten Aufgaben der gesundheitlichen und sittlichen Hebung der Bevölkerung aller Kulturnationen. Zum Studium der Wege, die zu diesem Ziele führen können, bildet die Tagung aus ihrer Mitte einen ständigen Ausschuß, bestehend aus Vertretern des „Institutes für Sexualwissenschaft in Berlin" (Dr. med. et phil. A. Kronfeld, Berlin) und des „Institutes für experimentelle Pädagogik und Psychologie des Leipziger Lehrervereins" (Lehrer M. Döring, Leipzig) und solcher der Psychoanalyse (Dr. med. Saaler, Berlin und Dr. phil. C. Müller, Braunschweig). Der Kongreß ersucht, diesen Ausschuß bei seiner Arbeit, über welche er bei seiner nächsten Tagung in Rom Bericht erstatten soll, mit Material und Arbeitsbeiträgen zu unterstützen. Im Anschluß an den Vortrag von M. Döring-Leipzig faßte der Kongreß folgende Entschließung und gab sie an das Reichsministerium weiter: Der Kongreß erhebt für die Neugestaltung der Strafprozeßordnung die Forderung, daß besondere Bestimmungen in sie aufgenommen werden über die Verwendung von jugendlichen Zeugen im Rechtsgange besonders von Sexualprozessen. In diesen neuen Bestimmungen müssen folgende Grundsätze zum Ausdruck kommen: 1. Die erste Vernehmung jugendlicher Zeugen darf nur von pädagogisch-psychologisch geschulten und erfahrenen Personen erfolgen. 2. Die Zahl der Vernehmungen überhaupt und die Zahl der Vernehmenden ist im Interesse der Schonung der jugendlichen Zeugen möglichst zu beschränken. 3. Auf Antrag des Angeschuldigten und in Fällen, wo Jugendliche als alleinige Zeugen in Frage kommen, ist von seiten des Gerichtes ein pädagogisch-psychologischer Sachverständiger und ein Sexualarzt als Gutachter hinzuziehen. Diese haben das Recht der Einsichtnahme in die Akten und dürfen die Zeugen schon während der Voruntersuchung prüfen. Auch dürfen sie Anträge zu notwendigen Erhebungen in bezug auf die Zeugen und den Angeklagten stellen. 4. In schwierigen Fällen hat sie schon die Staatsanwaltschaft vor Erhebung der Anklage zu hören.

Es ist nicht schwer, an einem in mehr als einer Hinsicht gewagten ersten Unternehmen, wie es der Kongreß darstellte, Kritik zu üben. Wir unterlassen das. Die Bedeutung des Kongresses lag darin, daß er die große Fülle sexueller


Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:15 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Probleme aufzeigte, daß er mutig an die Lösung einer Reihe schwierigster Kulturfragen herantrat und zugleich den einzig möglichen Weg zu deren Lösung angab: den über die Erkenntnisse einer voraussetzungslosen, unvoreingenommenen wissenschaftlichen Forschung hinweg. Wenn er ernsthafte Menschen bestimmt hat, in dieser Richtung mitzutun, dann hat er seinen Zweck erfüllt.

Leipzig. Max Döring.

Eine Hauptstelle für praktische Psychologie in Berlin-Spandau ist mit der Unterstützung des preußischen Ministeriums des Innern geschaffen worden. Das Institut soll der Allgemeinheit für kostenlose wissenschaftliche psychologische Beratung zur Verfügung stehen. Hand in Hand mit einigen Ärzten und Nervenärzten wird dort eine auf Fachpsychologie gestützte Untersuchung, Beratung und Behandlung erfolgen. Besonders soll der Berufsberatung und der wissenschaftlichen „Seelsorge" gedient werden. Man gedenkt, das Institut im Sinne einer Poliklinik dem Gemeinwohle zu öffnen. Vom Ministerium wurden zunächst Räume in Spandau in der früheren Garde-Pionier-Kaserne (Schönwalder Straße) angewiesen. Die ehrenamtliche Leitung der Hauptstelle liegt in den Händen des praktischen Psychologen Dr. R. W. Schulte, der besonders durch seine berufspsychologischen Arbeiten und Vorlesungen sowie durch seine sportspychologischen Untersuchungen als Abteilungsleiter der Deutschen Hochschule für Leibesübungen bekannt ist.

Nachrichten. 1. Prof. Dr. Paul Natorp, der Ordinarius für Philosophie an der Universität Marburg, tritt am 1. April 1922 von seinem Lehramt zurück.

2. Zum Nachfolger des Geh. Rats Prof. Stumpf auf dem Lehrstuhl der Psychologie an der Universität Berlin ist der o. Professor Dr. Wolfgang Köhler von der Universität Göttingen berufen worden; zum Nachfolger Köhlers in Göttingen ist Prof. Dr. Erich Jaensch in Marburg ausersehen.

3. Oberstudiendirektor Dr. Otto aus Berlin-Reinickendorf hat die Berufung auf den neu zu errichtenden Lehrstuhl für Pädagogik in Marburg erhalten.

4. Der Tschechoslowakische Lehrerbund hat unter Mitwirkung des Pädagogischen Instituts J. A. Comenius in Prag eine Forschungsstätte für experimentelle Pädagogik mit Universitätskursen für Lehrkräfte aller Schulgattungen gegründet.

5. Eine Tagung für angewandte Psychologie in Berlin wird Ostern 1922 von dem „Ausschuß für angewandte Psychologie" innerhalb der „Gesellschaft für experimentelle Psychologie" veranstaltet werden. Die Verhandlungen sollen vornehmlich dem Problem der Bewährungsfeststellung bei psychologischen Auslesen gewidmet sein. U. a. wird besprochen: Die Konstanz der Methoden zur Eignungs- und Begabungsfeststellung (Einfluß von Übung, Dispositionsschwankungen, Versuchsumständen); der Symptomwert der Methoden (praktische Bewährung der Geprüften); Begriffsbestimmung und Kriterien der Tüchtigkeit in Schule und Beruf; Untersuchung von Arbeitsvorgängen.

6. Der Dritte internationale Kongreß für ethische Erziehung findet vom 28. Juli bis 1. August 1922 in Genf statt. (1908 London, 1912 im Haag.) Zur Verhandlung stehen: 1. Der Geist für Weltbürgertum und der Geschichtsunterricht. 2. Das Gemeinschaftsgefühl und die Erziehung.


Digitized by Google

Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:15 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Literaturbericht.

Selbstanzeigen.

Dr. Otto Tumlirz, Privatdozent für Pädagogik an der Universität Graz, Einführung in die Jugendkunde mit besonderer Berücksichtigung der experimentell-pädagogischen Forschungen. I. Band Die geistige Entwicklung der Jugendlichen. 1920. 291 S. geb. 37,50 M. II. Band: Die geistige Bildsamkeit der Jugendlichen. Leipzig 1920 u. 1921. Klinkhardt. 262 S. Geb. 40 M.

Die Jugendkunde hat eine doppelte Aufgabe zu lösen: als Zweig der allgemeinen Psychologie hat sie die seelische und, soweit die Beziehungen zwischen Körper und Geist bedeutungsvoll sind, auch die körperliche Entwicklung der Jugendlichen zu erforschen, die Eigenarten der verschiedenen Entwicklungsstufen vergleichend festzustellen und aus den Gesetzen der Entwicklung heraus zu erklären. Als Grundwissenschaft der Pädagogik hat sie zu untersuchen, ob und wie weit der Verlauf der natürlichen Entwicklung durch die Erwachsenen beeinflußt werden kann, wie weit also der jugendliche Geist bildsam ist und wer und was geeignet erscheint, einen Bildungseinfluß auszuüben.

Aus dieser zweifachen Aufgabe ergibt sich von selbst die Gliederung des vorliegenden Werkes. Der erste Band beschäftigt sich mit der Entwicklungsfrage. Nach einer Begriffsbestimmung des Forschungsgebietes und der Erörterung der Arbeitsweisen, deren sich die Jugendkunde bedient, wird in dem Hauptabschnitt die Entwicklung der allen Jugendlichen gemeinsamen geistigen Fähigkeiten behandelt (körperliche, geistige Entwicklung im allgemeinen, Entwicklungsgesetze, Sinneswahrnehmungen, produzierte Vorstellungen, Erinnerungsvorstellungen und Gedächtnisvorgänge, Denken, Fühlen, Begehren, Sprache, Zeichnen, Spiel). Den meisten Kapiteln gehen kurze allgemeinpsychologische Erörterungen voran, um den psychologischen Standpunkt des Verfassers zu klären. Gemäß der in dem Werke vertretenen Anschauung, daß das Experiment zur Erforschung der höheren Bewußtseinsvorgänge nicht ausreicht, sind auch die Ergebnisse nichtexperimenteller Beobachtung Jugendlicher verwertet, wobei auf die Darstellung der bei Meumann u. a. arg vernachlässigten höheren Denk- und Willensvorgänge sowie auf die Kennzeichnung der Geschlechtsreifezeit ein besonderes Gewicht gelegt wurde. Gerade dadurch bietet aber das Buch trotz des viel bescheideneren Umfanges gegenüber Meumann manches Neue. Der dritte Abschnitt erörtert kurz die Frage der eigenpersönlichen Unterschiede und die Begabungsfrage.

Vermochte der Verfasser im ersten Band die Ergebnisse zahlreicher Einzelunternehmungen zu verwerten, wenn auch die Forschung noch vielfach auf dem Gebiete der höheren geistigen Vorgänge bisher versagt, so mußte mit dem zweiten Band, der sich mit der Bildsamkeitsfrage beschäftigt, gleichsam ein Neuland der Jugendkunde betreten werden. Denn zum erstenmal wurde der Versuch gemacht, die Bildsamkeit in den Mittelpunkt psychologisch-pädagogischer Untersuchungen zu rücken und die Kräfte, welche den naturgegebenen Entwicklungsverlauf bedingen, zu bestimmen. Das Bestreben der Naturwissenschaft, die „Entwicklungsmechanik" auch auf das Geistesleben anzuwenden und die dadurch drohende Vernichtung der geistigen Werte machte eine Auseinandersetzung mit der Entwicklungslehre notwendig, woraus sich eine Scheidung zwischen Entwicklung im Naturgeschehen und im Geistesleben ergab. Aus dem Wesen der geistigen Entwicklung folgt, daß ihr Ablauf durch drei Kräftegruppen bedingt ist, durch die ererbten Gattungs- und Einzelanlagen, durch die planmäßigen und zufälligen Einwirkungen der Umwelt, durch das selbsttätige Eingreifen des Einzelwesens in seine Entwicklung.

Die Wirkung dieser drei Kräftegruppen wird nun in den drei folgenden Abschnitten „Erbbildung", „Fremdbildung" und „Selbstbildung" untersucht. Der Abschnitt „Erbbildung" behandelt die Vererbungstatsachen, wobei eine Auseinandersetzung mit der biologischen Vererbungslehre erforderlich wird, ferner das Wesen der Bildsamkeit und die Bildsamkeit der einzelnen geistigen Anlagen (letzteres das für die Pädagogik vielleicht wichtigste Kapitel). Unter „Fremdbildung" werden die Einflüsse der häuslichen Umwelt, der Schule und der Lebensgemeinschaften erörtert, unter „Selbstbildung" die Zielstrebigkeit der Persönlichkeit und die Möglichkeiten der Selbsterziehung.

Das Werk will nicht allein eine Überschau über das bisher Erreichte, eine Zusammenfassung der bisherigen Forschungsergebnisse sein, sondern will auch zeigen, welche Fragen noch ungelöst sind, welche Wege beschritten werden müssen, damit die Erkenntnis des jugendlichen Seelenlebens vertieft und vervollständigt werde. Es wendet sich daher an alle Erzieher, Berufspädagogen ebenso wie an Eltern und fordert sie zur Mitarbeit an dem großen Forschungswerk auf, deren Lösung die Voraussetzung für alle zielbewußte Erziehertätigkeit ist. Da es nicht für einen engen Kreis von Fachpsychologen bestimmt ist, war es das Bestreben des Ver-



Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

fassers, bei aller Wissenschaftlichkeit klar und deutsch zu schreiben. Denn das Kennzeichen eines wissenschaftlichen Werkes kann doch nicht in dem dunklen und unklaren Stil und einem Wust von Fremdwörtern bestehen. Das Gesamtwerk hofft somit einerseits, den jugendkundlichen Forschern manche neue Anregungen zu gewähren, und will anderseits den jüngeren Lehrern und den Eltern ein sicherer Führer sein auf dem Weg zur Erkenntnis der jugendlichen Seelen. Zahlreiche Quellennachweise sollen eine weitere Vertiefung ermöglichen.

Kretzschmar, Dr. Joh., Das Ende der philosophischen Pädagogik. Ergebnisse einer Untersuchung zur Entstehungsgeschichte der Erziehungswissenschaft. Leipzig 1921. Wunderlich. 60 S.

Der Titel meiner Schrift hat vielfach, wie ich bisher feststellen konnte, den irrigen Eindruck erweckt, als ob ich es auf die vollständige Trennung der Pädagogik von der Philosophie abgesehen hätte. Davon kann natürlich keine Rede sein. Ich sehe in meiner Untersuchung das Verhältnis beider Wissenschaften zueinander von den Bedürfnissen des praktischen Schulmannes aus, der wertvolle Fingerzeige für seine Maßnahmen braucht. Die Philosophie sollte bisher der Erziehung Ziel und Wege weisen; dies tut sie heute nicht mehr. Die Psychologie — insbesondere auch die Jugendpsychologie — ist aus dem Bereich der Philosophie ausgeschieden und eine mit exakten Methoden arbeitende Tatsachenwissenschaft geworden. Die Ethik, deren Stellung zur Erziehungswissenschaft heute meist noch ganz falsch — nämlich im Sinne der Wertphilosophie — aufgefaßt wird, gilt schon längst nicht mehr als dasjenige Gebiet, dem der Schulmann das oberste logische Prinzip für die wissenschaftliche Begründung aller Einzelaufgaben, aller Teilziele der Erziehung entnimmt. Schon Fr. Paulsen verfuhr anders, Kerschensteiner verfährt anders, und bei Natorp ist die Ethik in Wirklichkeit keine pädagogische Grundwissenschaft mehr. In dieser Hinsicht muß man heute vom Ende der philosophisch begründeten Pädagogik sprechen. Natürlich kann man das Verhältnis der Philosophie zur Erziehungswissenschaft auch vom Standpunkt des Philosophen aus betrachten. Dieser sieht kein Ende der beiderseitigen Beziehungen, wohl aber eine bedeutungsvolle Wandlung derselben. Die moderne Philosophie geht mehr und mehr dazu über, die Erziehung als gegebene Tatsache vorauszusetzen, an die Ergebnisse der pädagogischen Einzelforschung anzuknüpfen und dieselben wie bei jeder Einzelwissenschaft in das allgemeine Weltbild einzugliedern. Diesem Standpunkte suche ich dadurch gerecht zu werden, daß ich für eine den Abschluß der pädagogischen Wissenschaften bildende Erziehungsphilosophie eintrete, zu der bereits viele Ansätze vorhanden sind, so bei Th. Litt, E. Krieck u. a.; sie wird Wertvolles leisten, sobald ein sorgfältig aufgebautes Tatsachenmaterial vorliegt — augenblicklich ist dieses Material leider noch lückenhaft.

Besprechungen.

Alois Riehl, Zur Einführung in die Philosophie der Gegenwart. Acht Vorträge. Sechste, fast unveränderte Aufl. Leipzig 1921. Teubner. 230 S. 14 M.

Riehls Einführung in die Philosophie ist, seit sie 1902 erstmals erschien, so allgemein bekannt, daß sich eine Würdigung und Empfehlung bei ihrem nunmehr sechsten Erscheinen erübrigt. Abweichend vom Stile der üblichen gelehrten und belehrenden Einleitungen in die Philosophie, wird sie als eine Schrift geschätzt, die im Ton der feinsinnigen Rede darauf ausgeht, auf philosophisches Denken einzustimmen, und die dadurch, daß sie die großen Gestalten und Systeme an den entscheidenden Wendepunkten der Geistesgeschichte anregend vor Augen stellt, zu einem ersten Verständnis der philosophischen Bestrebungen der Gegenwart führt. Freilich geleitet sie nur bis zu Schopenhauer und Nietzsche und fügt dann nur noch eine Kritik des Pragmatismus an. Die großen geistigen Fragen und Bewegungen der jüngsten Zeit bleiben unberührt. Tr.

Dr. K. Girgensohn, Prof. a. d. Universität Greifswald, Der seelische Aufbau des religiösen Bewußtseins. Eine religions-psychologische Untersuchung auf experimenteller Grundlage. Leipzig 1921. Hirzel. 712 S. Geheftet 120 M., Gebunden 135 M.

Die zunächst absurd anmutende Verknüpfung der Begriffe „Religionspsychologie" und „Experiment", die der Titel enthält, erweist sich bei Betrachtung des Inhalts als durchaus sinnvoll, ja als eine überaus wertvolle Bereicherung psychologischer Methodik und Einsicht. Die angewandte Experimentalmethode ist nämlich die der geleisteten Selbstbeobachtung, wie sie die Würzburger Schule unter Külpes Leitung ausgebildet hat.

Der Verfasser legt seinen „Beobachtern" — erwachsenen gebildeten und religions-



Digitized by Google Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:15 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

interessierten Personen beiderlei Geschlechts — eine Reihe von Gedichten religiösen Inhalts vor und läßt sie nach der Lektüre eines jeden alle Erlebnisse, die sie während des Lesens hatten, genau zu Protokoll geben; des weiteren wurden auch einige Gespräche über bestimmte Themen (das Vertrauen, den Gottesbegriff) mit den Reagenten angeknüpft, ebenfalls mit genauer Protokollierung des Inhalts. Diese Protokolle — deren ausführliche Wiedergabe einen großen Teil des stattlichen Buches füllt — erweisen nun eine unerwartete Fruchtbarkeit für die Klärung wichtigster psychologischer Fragen — und zwar nicht allein religionspsychologischer Insbesondere für die Psychologie des Gefühlslebens wird aufs Eindringlichste dargetan, wie dürftig und schematisch bisher fast alle Theorien gewesen sind. Der Verfasser entwickelt im 1. Hauptteil diese „Mannigfaltigkeit des Gefühlslebens nach der funktionellen und der inhaltlichen Seite unter ständiger Bezugnahme auf die verschiedenen psychologischen Theorien. Im 2. Hauptteil werden nun die Gefühle des spezifisch religiösen Erlebens analysiert. Wir erfahren von der Bedeutung der Lust- und Unlustgefühle im Religiösen und von der eigentümlichen Rolle der Organempfindungen; das Wesentliche des spezifisch religiösen Erlebens ist aber nicht in diesen zu sehen, sondern in zwei anderen Momenten: einmal bestimmten „Ich-Funktionen“: Einfühlung des Ich in die zunächst fremden religiösen Gedanken, Hingabe an das religiöse Objekt, Erlebnis des Wachstums und der Erweiterung des Ichs — und andererseits in dem gedanklichen Objekt einer alles Begrenzte und Gegebene überschreitenden Wirklichkeit, einem Objekt, das aber nicht sowohl als diskursiver Begriff, sondern als „Intuition“, als „konkretes Abstraktum“ auftritt. Weder das bloße Gefühl noch das bloße Denkobjekt konstituiert Religiosität, sondern nur das Ineinander von beiden: „Setzung des Ichs und religiöser Gedanke werden im lebendigen religiösen Leben nicht als etwas verschiedenes empfunden, sondern das religiöse Leben ist stets beides zugleich: Gedanke und Beziehung des Ichs“. (So kommt hier die psychologische Analyse des Verfassers zu genau demselben Ergebnis, das der Personalismus als „Introzeption“ bezeichnet und ebenfalls als Grundform des religiösen Verhaltens ansieht.) Gegenüber den genannten Momenten sind die vorstellungsmäßigen und willensmäßigen Erlebnisinhalte (die ebenfalls eingehend betrachtet werden) für das Wesen der Religiosität nur sekundär. Der Analyse der Protokolle ist die Betrachtung von Selbstbekenntnissen großer religiöser Persönlichkeiten angeschlossen Es finden sich hier dieselben Züge wieder. Im Schlußteil wird die angewandte denkpsychologische Methode kritischer gerechtfertigt und vor allem gegen die bekannten Einwände von Wundt verteidigt. Ihr Wert ist durch den Inhalt des Buches aufs Bündigste dargetan, ja sie ist durch die Arbeit des Verfassers über ihre, von Külpe und seinen Schülern gezogenen Grenzen hinaus erweitert worden; denn es sind ja nicht mehr Probleme der „Denkpsychologie“ im engeren Sinne, sondern das Problem einer alle seelischen Funktionen ins Spiel setzenden Verhaltungsweise, deren Erkenntnis durch das Verfahren der experimentellen Selbstbeobachtung um ein wesentliches Stück gefördert worden ist. In Zukunft wird diese Methode neben den anderen bisher für die Religionspsychologie verwandten Methoden (der historischen, der völkerpsychologischen, der Erhebungsmethode) ihren gleichberechtigten Platz haben.

Hamburg. William Stern.

Dr. phil. et med. Georg Sommer, Leib und Seele in ihrem Verhältnis zueinander. Aus Natur und Geisteswelt. Nr. 702. Leipzig 1920. Teubner. 128 S. 12 M.

Den Zugang zu dem trotz seines Uralters ungelösten Probleme des menschlichen Denkens wie Leib und Seele zueinander stehen, nimmt Sommer durch Darlegungen zu der Frage: Was heißt psychisch? Eingehend und kritisch stellt er dann die großen Theorien dar, die sich als Versuche, das schwierige Körper-Geistproblem zu lösen, in der Geschichte der Philosophie herausgebildet haben: die materialistische Deutung, die Lehre vom Parallelismus und die Wechselwirkungstheorie. Auf die große Wendung, ob es sich bei dem Denken über das Verhältnis von Leib und Seele nicht zuletzt um das unfruchtbare Bemühen an einem Scheinproblem handle — eine Wendung, die M. Schlick vom erkenntnistheoretischen Standorte und W. Stern im Zuge eines eigenen philosophischen Systems wagt —, wird nur kurz verwiesen. Der Weisheit letzter Schluß, zu dem sich Sommer in seinen untersuchenden Erörterungen heranarbeitet, ist das Bekenntnis, daß die naturphilosophische These: man könne sich der Lösung nur unter Annahme eines nichtenergetischen Faktors nähern, immer mehr an Wahrscheinlichkeit und Anerkennung gewinne. „Der Mensch und das Organisch-Lebendige überhaupt steht in einem größeren Zusammenhange, als der ist, welcher sich durch die bewährten und durch künftige Methoden der Naturforschung auflösen läßt.“ „Jedes Einzel-Ich, ja jegliche Regung eines Bewußtseins, welchen Grades und welcher Klarheit sie auch sei, ist beteiligt an der Lenkung des Geschehensstromes, den wir „Leben“ nennen. Das Bewußtsein, innigst mit diesem Strome verwoben, zieht ihn nach sich — ja noch mehr: es ist in seiner höchsten Form verantwortlich für die Richtung dieses Stromes ....


Digitized by Google

Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:15 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Im Laufe der ganzen organischen Entwicklung verschiebt sich der ganze Schwerpunkt des Geschehens allmählich von der Entfaltung und Erhaltung der Form und Funktionen des Leibes nach der Schaffung und Behauptung geistiger Werte, und diese wiederum adeln Form und Funktion des stofflichen Anteils. So tritt mit wachsender Deutlichkeit der Primat des Bewußtseins im Organischen hervor, und trotz aller Schwierigkeiten dürfte das Gesamtergebnis der bisherigen Arbeit an unserem Problem heute der Annahme günstig sein, daß das Verhältnis zwischen Leib und Seele als ein kausales im Sinne der Wechselwirkungstheorie zu bestimmen sei".

Leipzig. Richard Tränkmann.

Dr. Th. Erismann, Privatdozent an der Universität in Bonn, Psychologie III. Die Hauptformen des psychischen Geschehens. Sammlung Göschen Nr. 833. Berlin und Leipzig 1921. Vereinigung wissenschaftlicher Verleger. 144 S. 9,00 M.

Nachdem von uns das erste und zweite Bändchen der dreiteiligen Psychologie von Erismann ausführlicher gekennzeichnet worden ist (vergl. Jahrgang 1921, S. 270 und S. 350), bedarf es für den Abschlußteil nur des Hinweises, daß er in gedrängtester Darstellung und in dem überlieferten Aufbau, der von den Empfindungen, Wahrnehmungen und Denkleistungen zu den Gefühlen und Affekten und von da zu den Willensvorgängen führt, einen kürzesten Abriß dessen gibt, was sonst nach der wissenschaftlichen Überlieferung unter allgemeiner Psychologie verstanden wird. Es liegt in der Natur des Gegenstandes, daß hier nun weniger als in den ersten Bändchen, die sich mit den Grundlagen der Psychologie beschäftigen und das Gewebe seelischen Seins in der Persönlichkeit behandeln, eigene Forschungen und Anschauungen des Verfassers zur Geltung kommen. Was aber Erismann aus dem verfügbaren umfänglichen Lehrgute schöpft und zu einer gut ausgeglichenen und wohlgeordneten Übersicht fügt, hält engste Fühlung mit den Ergebnissen der jüngsten empirischen Forschungen, besonders den experimentellen, und ist in das Licht der grundsätzlichen Betrachtungen gerückt, die in den ersten Teilen des Gesamtwerkes angestellt worden sind. Eigene Stellungnahme zeigt so vor allem die Behandlung des Denkens, und auch in die Lehre vom Gefühl und Affekt fließen Erörterungen ein, die in ihren Grundlagen von überlieferten Auffassungen abweichen.

Leipzig. Otto Scheibner.

Dr. Ernst Kretzschmar, Privatdozent für Psychologie in Tübingen, Medizinische Psychologie. Ein Leitfaden für Studium und Praxis. Leipzig 1922. Georg Thieme. 365 S. 39 M.

Unmittelbar auf die praktischen Aufgaben des ärztlichen Berufes eingestellt und dabei dem Bedürfnis entgegenkommend, über die Enge des Faches hinaus einen Ausblick auf erkenntnistheoretische, ethische, volkspsychologische und theoretische Fragen zu gewinnen, bewegt sich das Buch Kretschmars nicht etwa, wie man nach dem Titel vermuten könnte, im Felde der physiologischen Psychologie, sondern bemüht sich, unter Verzicht auf eingehende anatomische und neurologische Darstellungen um eine Zergliederung der höheren seelischen Vorgänge. Dabei durfte mit Recht nicht eine Beschränkung auf psychopathologische Erscheinungen erfolgen, wenn diese selbstverständlich auch sehr vordringlich gegen die Beschreibung des normalen Seelenlebens sein mußten. Sorgfältiges Eingehen erfuhren so u. a. Traumleben, Hypnose, Suggestion, Neurose, Hysterie und die Verfassungen der psychopathischen Persönlichkeiten. Nach dem Maße ihrer Bedeutung sind vor allem auch — bei deutlicher, kritischer Zurückhaltung — die gesicherten psychoanalytischen Auffassungen dargestellt und gewürdigt worden. Eine besonders eingehende Behandlung erfährt der Sexualtrieb. Nicht ausreichend erscheint uns bei ihrer Bedeutung für den Arzt die Psychologie der Aussage berücksichtigt. In der Denkweise tritt, von einer medizinisch-orientierten Psychologie nicht anders zu erwarten, der naturwissenschaftliche Zug hervor. Ein Einfluß von Jaspers, der die Psychiatrie durch Einführung der phänomenologischen Betrachtung befruchtet hat, ist unverkennbar. Auch die entwicklungspsychologische Linie wurde eingehalten. Daß sich die Darstellung auf reichlich eingestreute anschauliche Beispiele stützt, auch auf Bildbeigaben, statistisches Zahlenwerk, Krankenberichte, Versuchsmaterial usw., wird dem Buch, das die Kenntnis der allgemeinsten psychiatrischen Begriffe und der geläufigen Krankenbilder voraussetzt, zum Vorteil. — Große Teile des Buches erörtern psychologische Gebiete, die auch eine hohe pädagogische Bedeutung haben. Um das Buch aber für den Handgebrauch des Erziehers zu empfehlen, ist die Psychopathologie des Jugendlebens nicht ausgiebig genug herangezogen worden und werden an ausgesprochene medizinische Vorkenntnisse zu hohe Ansprüche gestellt.

Leipzig. Otto Scheibner.



Digitized by Google

Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:15 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Dr. med. Walter Gut, Nervenarzt in Hohenegg-Meilen, **Vom seelischen Gleichgewicht und seinen Störungen.** Vorträge, gehalten in den Zürcher Frauenbildungskursen 1920. Zürich 1921. Orell Füßli. 164 S. 30 M.

Mit feinem didaktischen Geschick ist in dieser Schrift eine allgemeinverständliche Darstellung gegeben von den seelischen Unstimmigkeiten, Spannungen, Schwierigkeiten, die im täglichen Umgange mit anderen und mit sich selbst das persönliche Leben störend bestimmen. Die ausgesprochenen Geisteskrankheiten werden dabei nicht berührt oder nur mit flüchtigem Blicke gestreift. An zahlreichen Beispielen bringt das erste Kapitel zunächst zum Verständnis, wie körperliche Unzulänglichkeiten sich in seelischer Störung spiegeln (Krüppelseele, Charakteränderung bei Lungenkranken, Wirkungen der Kinderlosigkeit, Folgen der Kurzsichtigkeit, seelische Verfassung der Taubstummen usw.). Wie auf Grund „nervöser Veranlagung", durch die in bestimmter Art Menschen und Dinge auf den „Belasteten" wirken und das Bild des Wehleidigen, Haltlosen, Leidensseligen, Empfindlichen usf. ergeben, beschreibt und erörtert dann der folgende Abschnitt. Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit den „Entwicklungskonflikten". Die Schrift bewegt sich hier vorsichtig, wie auch sonst durchweg, in psychoanalytischen Beobachtungen und Deutungen, ohne daß ausdrücklich diese Einstellung betont würde. Vor allem ist es die Psychologie des Trotzes, der Konflikt des Alterns, die Spannung zwischen Eltern und Kind, die Bedeutung der Jugenderlebnisse, die dabei — bezogen auf anschauliche Beispiele — behandelt werden. Auffällig ist, wie den Erscheinungen des Sexuallebens ausgewichen ist. Es folgen die Störungen, die ein „Leiden in der Zeit" ausdrücken. Diese Wendung führt zu massenpsychologischen Darlegungen hinüber und zu einer Zergliederung der gegenwärtigen Kulturlage. So werden — um einzelnes zu nennen — die modern chaotische Lebensstimmung, die romantische Überspanntheit, der idealistische Überschwang, der weltflüchtige Trieb als Spiegelungen der geistigen Krisis unserer Zeit betrachtet. Zuletzt nimmt das Buch den Aufstieg zu herzhaften Ausführungen über die Gesundheit der Seele. Es warnt z. B. vor Übersteigerungen der Gefühle, fordert „Sachlich leben!", predigt Ehrfurcht und spornt den Willen zum Gesundsein an. — Soweit rein ärztliche Erkenntnisse die Darstellungen stützen, wissen wir uns zu ihrer Beurteilung nicht zuständig. Was aber in ihnen an Psychologischem und vor allem Pädagogischem bewegt wird, hat nach unseren eindringenden Beschäftigungen und besonders gepflegten Beobachtungen im Gebiete einer „Seelenlehre des Alltags" unseren vollen Beifall. Wir wünschen dem Buche, das fesselnd geschrieben ist und einen weiten Horizont seiner Betrachtungen hat — so greift es vielfach auch Beispiele aus der Dichtung auf und wirft Blicke in größere philosophische Weiten —, daß es vor allem in die Hände der Eltern und beruflichen Erzieher komme.

Leipzig. **Rich. Tränkmann.**

Dr. phil. et med. Erich Stern, Privatdozent an der Universität Gießen, **Die krankhaften Erscheinungen des Seelenlebens.** Allgemeine Psychopathologie. Aus Natur und Geisteswelt. 764. Bd. Leipzig 1921. Teubner. 116 S. 12 M.

In der Auswahl und Formung des Stoffes richtet sich das Bändchen darauf ein, daß sein Gegenstand weiteren Kreisen zugänglich werde; vor allem will es für die psychologischen Belehrungen, wie sie in Lehrerbildungsanstalten, Frauenschulen und in Volksbildungsstätten eifrig betrieben werden, eine Ergänzung bieten. So vermeidet Stern, soweit dies möglich wird, die fachwissenschaftlichen Ausdrücke, drängt das Praktische der seelischen Krankenbehandlung bis auf ein paar Andeutungen zurück, durchsetzt die schlicht dargebotenen psychopathologischen Erscheinungen reichlich mit Beispielen und Krankenberichten und befleißigt sich eines durchsichtigen und einfachen Aufbaues, der nach der Sicherstellung einiger grundlegenden Begriffe die Störungen des Wahrnehmens, des Gefühls, des Vorstellens, der Intelligenz, des Wollens und Handelns und schließlich des Ichlebens durchläuft.

Leipzig. **Rich. Tränkmann.**

Bastian Schmid, Von den Aufgaben der Tierpsychologie. (Heft 8 der „Abhandlungen zur theoretischen Biologie"). Mit 11 Abb. im Text. Berlin 1921. Borngräber. 42 S. 12 M.

Bastian Schmid hat sich auf tierpsychologischem Gebiete zuerst in seinen Schriften „Das Tier und wir" (1916) und „Das Tier in seinen Spielen" bewegt. Er kündigt weitere Veröffentlichungen, die nun ausgeprägt wissenschaftlichen Zweck haben, als Frucht eingehender Untersuchungen an. Die vorliegende Abhandlung bringt vorerst methodische Erörterungen, ohne dabei an Kritischem oder Positivem wesentlich Neues vorzulegen. Bei seiner grundsätzlichen Anerkennung der psychischen Realität lehnt Schmid die rein-mechanischen Deutungen ab, wendet sich mit gleicher Entschiedenheit aber auch gegen die heute immer noch umlaufenden



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:15 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Vermenschlichungen tierischen Seelenlebens, wie sie sich vorfinden, wenn sogar namhafte Zoologen die naiven Darstellungen vom Schlage einer Paula Möckel verteidigen. Was Schmid an Unzulänglichkeiten der tierpsychologischen Forschung aufzählt, trifft heute bei weitem nicht mehr durchweg zu. Es darf freilich eine auf wissenschaftliche Beachtung rechnende Abhandlung nicht an solchen bahnbrechenden Untersuchungen wie der von Köhler vorübergehen. An Problemkreisen, die künftig eifriger als bisher mit einwandfreien Methoden zu untersuchen wären, zeigt Schmid drei auch für die pädagogische Psychologie wichtige Gebiete auf: die psychische Entwicklung des Einzelwesens, die Ausdrucksformen des tierischen Körpers und die Sprache der Tiere. Was er hierzu ausführt, enthält einige wertvolle Anregungen zu neuen Fragestellungen und ist durchsetzt mit eigengesammelten Beobachtungsbefunden.

Leipzig. Otto Scheibner.

Dr. Ludwig Klages, Prinzipien der Charakterologie. 3. Aufl. mit 3 Tab. Leipzig 1921. Barth. 93 S. 12 M.

—, Ausdrucksbewegung und Gestaltungskraft. Grundlegung einer Wissenschaft vom Ausdruck. 2. wesentlich erweiterte Auflage. Mit 41 Figuren im Text. Leipzig 1921. Engelmann. 205 S. 24 M.

—, Handschrift und Charakter. Gemeinverständlicher Abriß der graphologischen Technik. Mit 137 Figuren und 21 Tab. 2. wesentlich erweiterte Auflage. Leipzig 1920. Barth. 254 S. 28 M.

Dr. Ludwig Klages zählt zu den wissenschaftlichen Schriftstellern, die ihre einmal bebauten Felder nicht abgetan sein lassen, sondern sie immer erneut durchpflügen. Die Neuauflagen seiner bekannten Bücher sind darum Werke mit ganz anderem Gesicht: „Ausdrucksbewegung und Gestaltungskraft" wurde weitgehend ausgestaltet und auf den doppelten Umfang erweitert; „Handschrift und Charakter" stellt sich als durchaus neues Buch vor, und wenn die „Prinzipien der Charakterologie" unverändert erscheinen, so bedauert der Verfasser im Vorwort die notgedrungen unterlassene Umarbeitung und weist in redlicher Sachlichkeit auf die schwerwiegenden Unvollkommenheiten hin, die nach dem Fortschritt seiner steten Forschungsarbeit in eingreifenden Umstellungen und Erweiterungen behoben sein müßten.

Einer Würdigung bedürfen die drei innerlich verbundenen Schriften nicht mehr. Sie sind geschätzt als Werke, die ein psychologisches Gebiet, auf dem sich harmloser und gefährlicher Dilettantismus unerträglich breit macht, in strenger Methodik und scharfem Denken wissenschaftlich durchforscht und dabei — wenn mitunter freilich zu logifizierend und zu systemfreudig — zu sicheren und eigenen Auffassungen und Ergebnissen gelangt. Es bietet diese Anzeige aber die Gelegenheit, besonders auch die Lehrerschaft auf die Schriften von Klages hinzuweisen. In dem Werden einer Erziehungsweise, die den Bildungsvorgang ernster als bisher zu einem Gestalten von innen heraus zu erfassen und zu verwirklichen beginnt und die jungen Menschen in der Totalität ihres Wesens zu begreifen strebt, gibt Klages den Erziehern allerwertvollste Aufschlüsse besonders über charakterologische Kennzeichnungen. Die praktisch-psychologischen Arbeiten, die heute in der Schule noch eben mehr versuchsweise betrieben, künftig aber sicher berufsamtlich verlangt werden, so u. a. die Führung von psychologischen Schülerbogen, die Ausfüllung von Listen zur Ermittelung der Berufseignung, die Auslesen für bestimmte Schulbahnen usf., erfordern eine psychologische Schulung, die im Rahmen der landläufigen systematischen Psychologien schwerlich erworben werden kann. Nicht, daß wir meinten, gerade die Deutungsausübung an der Handschrift, wie sie Klages als Eigenstes betreibt, wäre von besonderer Bedeutung für den Lehrer, wiewohl ja von beachtbarer Seite allen Ernstes die schulpädagogische Ausbeutung der Graphologie — so von Prof. Schneider — empfohlen wird; es ist vielmehr ganz allgemein die psychologische Einstellung auf den Ausdruck und die Gestaltung und auf die charakterologischen Analysen, was vom Lehrer aus besehen die Schriften von Klages wertvoll macht. Schade aber, daß der Verfasser in den kritischen Auseinandersetzungen, wie sie z. B. in polemischen Fußnoten in den „Prinzipien" gegeben sind, mitunter durch einen galligen und schimpfigen Ton (vergl. etwa S. 81 u. 83) höchst peinlich berührt.

Leipzig. Rich. Tränkmann.

Kawerau, S., Soziologische Pädagogik. Leipzig 1921. Verlag von Quelle und Meyer. 278 S. 32 M.

Das Buch von Kawerau ist eine außerordentlich wertvolle Zusammenfassung der Gedanken, die in den letzten Jahren zur Schulreform geäußert worden sind. Die Darstellung ist ungemein fesselnd, und sehr brauchbar ist zweifellos das reiche Tatsachenmaterial, das zur Kenntnis der



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:15 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Psyche des modernen Jugendlichen beigebracht wird. K. will die Schule der neuen Gesellschaft auf die Soziologie gründen und tut dies in der Weise, daß er die sozialphilosophische Theorie von Müller-Lyer auf die systematische Pädagogik anwendet. Nun ist ja zwar heute die Ansicht weitverbreitet, daß die Soziologie mit in die Reihe der zielbestimmenden pädagogischen Grundwissenschaften gehöre. Aber diese Ansicht ist nach meiner Anschauung nicht haltbar. Die Soziologie ist keine zielsetzende Grundwissenschaft der Pädagogik, sie ist lediglich eine Hilfswissenschaft im Dienste der pädagogischen Tatsachenforschung. Die Tatsachenforschung ist heute innerhalb der Pädagogik unstreitig im Vordringen begriffen. Als ein höchstwichtiges Gebiet derselben wird heute allgemein die pädagogische Psychologie anerkannt, die mit exakten Beobachtungsmethoden die seelischen Bedingungen der Erziehung untersucht und hierbei die genetische und die differentielle Jugendpsychologie als unentbehrliche Hilfswissenschaft betrachtet. Ein ebenso wichtiges Problem ist nun die Abhängigkeit der Erziehung von den gegebenen sozialen Bedingungen. Diese Bedingungen an der Hand sorgfältiger Einzeluntersuchungen festzustellen, muß die Aufgabe eines anderen Tatsachengebietes der Erziehungswissenschaft sein: der pädagogischen Soziologie. Diesem Forschungsgebiet dient die „reine" Soziologie — wie oben die reine Psychologie — als Hilfswissenschaft, unter der Voraussetzung, daß hierunter nicht die Sozialphilosophie, sondern die exakte Sozialwissenschaft verstanden wird, deren Kern und Rückgrat die Sozialgeschichte, insbesondere die deutsche Sozialgeschichte, bildet. Auf dieses wichtige pädagogische Arbeitsgebiet habe ich schon vor zehn Jahren in meinem Buche „Entwickelungspsychologie und Erziehungswissenschaft" hingewiesen, ohne Beachtung zu finden. Dort habe ich auch den Nachweis geführt, daß Häckels biogenetisches Grundgesetz, auf das sich K. wiederholt beruft, für die Geisteswissenschaften nicht gilt und in wesentlich anderem Sinne verstanden werden muß, als dies K. tut.

Leipzig. Johannes Kretzschmar.

Jonas Cohn, Geist der Erziehung. Pädagogik auf philosophischer Grundlage. Leipzig 1919. Teubner. VI u. 381 S. 52 M.

Der durch seine Werke Allg. Ästhetik (1901), Voraussetzungen und Ziele der Erkenntnis (1908), Der Sinn der gegenwärtigen Kultur (1914) bekannt gewordene Freiburger Gelehrte, der Windelband und Rickert nahesteht, versucht in einem umfangreichen Werke seine kulturphilosophischen Betrachtungen auf die Pädagogik auszudehnen. Er geht besonders den Grund- und Zielfragen der Erziehungswissenschaft nach. Der reiche Inhalt des Werkes kann hier nur angedeutet werden. Die Einleitung definiert den Begriff der Erziehung als die „fortgesetzte bewußte Einwirkung auf den bildsamen Menschen mit der Absicht, diesen Menschen auszubilden". Die Pädagogik als bloße Technik wird abgelehnt. Sie ist Wissenschaft und zwar wesentlich von der ganzen Philosophie abhängig, da die Ziele der Erziehung, die maßgebend für jede pädagogische Einzelfrage sind, von der gesamten Ansicht über Wert und Sinn des Menschenlebens abhängen. Der erste Teil versucht, wertphilosophisch das Ziel der Erziehung zu konstruieren. Dies geschieht in doppelter Ableitung, vom Individuum und von der Gemeinschaft aus. Als allgemeine Bestimmung des Menschen wird das „rechte Handeln", die Sittlichkeit (Autonomie) erkannt. Nun ist aber der Mensch Glied einer Gemeinschaft und wird für eine solche erzogen. Zwei Formeln werden gewonnen: 1) „Erziehungsziel, vom Einzelnen her gesehen, ist die durch Teilnahme am geschichtlich kulturellen Gemeinschaftsleben erfüllte autonome Persönlichkeit". 2) Von der Gemeinschaft her gesehen, heißt die Zielformel: „Der Zögling soll gebildet werden zum autonomen Gliede der historischen Kulturgemeinschaften, denen er angehören wird". Jede Forderung, Autonomie und Gliedschaft, soll erfüllt sein. Diese dialektische Natur des Erziehungszieles setzt die Erziehung in Bewegung. C. sieht die Notwendigkeit, seine abstrakte Formel mit Leben zu erfüllen. Von der Wertkonstruktion wendet sich die Methode der Betrachtung zur Sinndeutung der geschichtlichen Lage, zur Besonderung des Zieles durch Zeitlage und Deutschtum und durch den künftigen Beruf. Hier herrscht die empirische Betrachtung vor, wie in den folgenden Teilen. Der 2. Teil handelt vom Zögling und seiner Entwicklung, der dritte vom Erzieher und den erziehenden Gemeinschaften. Im 4. Teile werden schließlich die wesentlichen Seiten der Erziehung vom Einzelnen und von der Gesamtheit her konstruktiv abgeleitet. — Das Buch enthält viele wertvolle Gedanken und zeichnet sich durch besonnene Haltung aus. Doch ist es C. nicht gelungen, ein umfassendes System der Pädagogik aufzustellen und die Kluft zwischen Theorie und Praxis zu überbrücken. Seine philosophische Grundlegung geht bei aller Eigenheit der Einkleidung bekannte Wege. Daß die Pädagogik sich auf eigene Prinzipien gründen könne, will C. nicht zugeben. Th. Litt (Kantstudien Bd. 25, 1920, S. 256) macht C. den Vorwurf, daß seine allgemeine Formel fast alles Wesentliche an den



Digitized by Google Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:15 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Problemen des pädagogischen Denkes auf die Seite des bloß Empirischen hinüberschiebe. Dies könnte vielmehr im Sinne einer Pädagogik als Tatsachenwissenschaft als Vorzug erscheinen, wenn C. bei der empirischen Betrachtung einen einheitlichen Gesichtspunkt festhielte. So zeigt sich nur, wie locker der philosophische Unterbau mit dem eigentlichen Gebäude der Pädagogik verbunden ist. Auch hier zeigt sich die Notwendigkeit, die Möglichkeit der Pädagogik als selbständiger Tatsachenwissenschaft genauer zu verfolgen als bisher.

Leipzig. Erich Franke.

Prof. Dr. W. Rein, Jena, Zur Gestaltung des Lehrplans der Grundschule. Langensalza 1922. Beyer & Sö. 23 S.

Das sachlich nicht allzu belangvolle Schriftchen sei nur angezeigt, weil es auf der mehr als dreißigjährigen Praxis in der Übungsschule des Pädagogischen Universitätsseminares zu Jena ruht und weil wir Reins Bemerkung unterstreichen möchten, daß die Wirrnis im didaktischen Denken unserer Tage wohl nicht so arg wäre, wenn alle deutschen Universitäten ähnliche Versuchsschulen besessen hätten. Es wären dann, so meinen wir, sicher auch andere unterrichtliche Anschauungen als die der Herbartschen Pädagogik, die in Jena mit außerordentlichem Eifer und Geschick gepflegt worden ist, so ausgebildet worden, daß die preußischen Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule — Richtlinien, die besonders in der Forderung des Gesamtunterrichtes eine Umstellung bedeuten — nicht auf so viel Hilflosigkeit stoßen mußten. Sch.

Mgd. v. Tiling, M. d. pr. L., Oberin der Frauenschule zu Elberfeld, Psyche und Erziehung der weiblichen Jugend. 2. und 3. Aufl. Langensalza 1922. Beyer & Sö. 48 S. 4,50 M.

Eine gehaltvolle und feinsinnige Schrift! In sicheren, nur das Wesentlichste betonenden Linien zeichnet Mgd. v. Tiling das Total der zu unverkümmertem, unverbogenem Frauenwesen heranreifenden weiblichen Seele. In die Tiefen aber, von denen aus hier werdendes Eigenleben erfaßt wird, konnte nicht mit den wissenschaftlichen Verfahrensweisen einer exakten differentiellen Psychologie vorgedrungen werden. Was erfaßt werden sollte, mußte auf die feine psychologische Witterung gestellt bleiben, die mit ihrer instinktiven Sicherheit selbst ein weiblicher Wesenszug ist, und konnte nur gelingen auf Grund einer langen Erfahrung inmitten der inneren Personengemeinschaft, in der eine berufene Erzieherin mit ihren älteren Schülerinnen lebt. Eine solche auf Verstehen, Schauen, Einfühlen hinausgehende Einstellung birgt freilich die Gefahr, auf Allgemeinheiten, Unklarheiten und Redereien hinauszulaufen. Der denkhafte Zug aber, den Mgd. v. Tiling in jedem ihrer Gedankengänge erweist und den sie auch in der deutschen Frauenerziehung aufs deutlichste ausgeprägt wissen will, sicherte ihrem Unternehmen bestimmteste Sachlichkeit und erbrachte so den Gewinn, daß schließlich die Fachpsychologe aus ihrer Darstellung manchen Hinweis auf neue Problemstellung für strengere Untersuchungen entnehmen kann. Wertvoll erscheint mir besonders unter den Ausführungen, die ganz bewußt das genugsam erörterte Intellektualleben des Jungmädchens nicht in den Vordergrund rücken, die Darlegungen über „Das Erleben der eigenen Seele" (S. 23—28). So wird u. a. ausgeführt: „Sehr viel Mädchen quälen sich mit einer Zweiteiligkeit ihres Ich. Sie können nie ganz frei und unbefangen sein, weil sie sich stets selbst beobachten, gleichsam das eine Ich das andere bei jeder Regung wie etwas Fremdes betrachtet. Andere Mädchen fangen leicht an, sich als Mittelpunkt zu sehen, ihr eigenes Ich von der Umwelt zu sondern, alle Dinge auf ihr Ich zu beziehen, die Dinge nur danach abzuschätzen, wie weit sie für ihr eigenes Ich Wert haben. Ihre Gedanken und Gefühle umkreisen beständig das eigene Ich. Die ganze Außenwelt wird völlig subjektiv beurteilt, weil das Mädchen sie nur in ihrer Beziehung zu seinem eigenen Ich zu sehen vermag .... Auf Mädchen, die besonders stark ihre Seele in sich erleben, kann wissenschaftliche Arbeit eine ganz verschiedene Wirkung haben. Sie kann entweder zu einer bedeutenden Vertiefung führen und so dem Erleben der Seele reichen beglückenden Inhalt fürs ganze Leben geben. Sie kann aber auch bei anderen die Gefahr, sich einem solchen Ichkult zu ergeben, noch vergrößern. Durch die Beschäftigung mit der Wissenschaft wird solchen Mädchen nicht die Wissenschaft, sondern ihr Ich immer nur wichtiger. Es gibt Mädchen, die aus dem, was sie lernen, immer das heraussuchen, was ihr Ichbewußtsein steigert." Ich führe diese Stelle an, weil sie an einer immer wieder in den höheren Mädchenbildungsanstalten zu beobachtenden Richtung, die darauf hinausgeht, die Schülerinnen sich selbst interessant zu machen und sie damit zu urteilslosen Jüngerinnen des „Meisters" zu gewinnen, das höchst Gefährliche solchen Tuns aufdeckt. Mgd. v. Tiling gibt dem entgegen in ihren pädagogischen Folgerungen klar und bestimmt an, was vor allem in der Erziehung der werdenden Frauenpersönlichkeit vonnöten ist (S. 43): es gilt,


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:15 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

die Jungmädchen aus „seelischer Ichversunkenheit zu gewinnen für eine Hingabe an die objektive Welt da draußen". „Dies gilt", so sagt sie sehr richtig späterhin, „vor allem vom Unterricht in der Psychologie und Pädagogik." — Soll neben der Anerkennung der vorzüglichen Schrift nicht unterschlagen bleiben, was wir außer mancher abweichenden Auffassung im einzelnen an durchgehenden Zügen kritisch sehen, so wäre hinzuweisen darauf, daß die Kennzeichnung der Jungmädchenseele wohl allzu sehr beeinflußt ist von dem psychischen Gepräge, das gerade die nach Herkommen und Bildungseinflüssen herausgehobenen Schülerinnen der Frauenschulen zeigen, daß ferner in dem psychischen Total doch wohl die intellektuale Bestimmtheit zu wenig herausgearbeitet worden ist und daß schließlich psychologische und ethische Betrachtungen nicht immer in der erforderlichen klaren Scheidung gehalten sind.

Leipzig. Otto Scheibner.

Prof. Dr. med. et phil. F. Köhler, Friedrich Nietzsche. Bearbeitet nach sechs Vorlesungen, gehalten an der Volkshochschule zu Köln im Winter 1920. Leipzig 1921. Teubner. 120 S. 12 M.

Mit häufigen Beziehungen auf Raoul Richters bekannte Darstellung versucht Köhler in kurzer Überschau ein leichtfaßliches Bild des Menschen und Denkers Nietzsche zu zeichnen. Von der Persönlichkeit und ihrem Schaffen ausgehend, folgt er dem Zuge der großen Werke, arbeitet aus ihnen die Kernprobleme heraus und gelangt schließlich zu einer Auseinandersetzung mit Nietzsches Philosophie und zu einer leider allzu kurz und wenig tief gehaltenen Würdigung ihrer Bedeutung. Der Rat, über Nietzsche zu lesen, bevor man zu seinen Werken greift, erscheint bei einem Denker von der sprachlichen Gestaltungskraft, wie sie an Nietzsche so stark fesselt, höchst fragwürdig. T.

Deutsches Kulturlesebuch: Hoferbücherei. Herausgeber Stadtschulrat F. J. Niemann und Rektor Walther Stein. Saarbrücken 1921. Gebr. Hofer.

Die Hoferbücherei geht von der Tatsache aus, daß wir für ein größeres Stoffgebiet in den üblichen Lesebüchern oft nicht genügend Material finden, um im Sinne der modernen Arbeitsschulidee mit den Schülern tätig sein zu können. Hier will die Hoferbücherei helfen, indem sie in ihren einzelnen Heften je eines der wichtigsten Sachgebiete, die für den Unterricht in Frage kommen, ausführlich darstellt, z. B. „Der Deutsche Bauer" (das Bauerntum), „Der Deutsche Bürger" (Mittelalterliche Stadt), „Das Deutsche Handwerk", „Der Deutsche Kaufmann", „Das Wandern", „Der Tod", oder eine andere Gruppe: „Die Römer auf deutschem Boden", „Griechischer Frühling", „Die Gotik", „Das Rokoko", „Die Biedermeierzeit", endlich eine dritte Gruppe: „Die Heide", „Das Gebirge", „Der Wald" usw. Jedes einzelne Heft hat 5—7 Bogen Umfang und enthält eine reiche Fülle Erzählungen, epischer Stoffe, guter wissenschaftlicher Abhandlungen, Gedichte und Bilder, die sämtlich in inniger Beziehung zu dem Thema des Heftes stehen. Es gilt nun den didaktischen Versuch, die schmucken Hoferbücher den Schülern in die Hand zu geben. Es würde dann jeder Lehrer gleichsam das Lesebuch zusammenstellen, das er gerade für seinen Unterricht braucht.

Leipzig. Johannes Prüfer.

Mitteilungen.

Eine eingehende Darstellung über das Leben und das Werk des am 5. Nov. 1920 verstorbenen Psychologen Theodore Flournoy gibt Ed. Claparède im XVIII. Bd. (S. 1—125) des „Archives de Psychologie".

Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin hat begonnen, im Berliner Verlage E. S. Mittler & Sohn eine zwanglos erscheinende Sammlung „Schule und Leben" herauszugeben, die sich mit grundlegenden Fragen der theoretischen und praktischen Pädagogik sowie der für den Unterricht bedeutungsvollen Fachwissenschaften beschäftigen wird.

Das „Pädagogische Zentralblatt", herausgegeben vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, in Berlin erscheint vom 8. Jahrgange ab im Verlage von Hirt in Breslau.

Die „Zeitschrift für soziale Pädagogik" hat trotz reger sachlicher Teilnahme zunächst ihr Erscheinen eingestellt.

Druck von J. B. Hirschfeld (A. Pries) in Leipzig.


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:15 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

JUN 17 1922
GENERAL LIBRARY JUN 1 1922 UNIV. OF MICH.

Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik

23. Jahrgang, Heft 5/6 Mai-Juni 1922

INHALT:

Das psychologische Laboratorium der Hamburgischen Universität. Gesamtbericht über seine Entwicklung und seine gegenwärtigen Arbeitsgebiete. Unter Mitwirkung verschiedener Mitarbeiter erstattet von Universitätsprofessor Dr. W. STERN in Hamburg. ::

Aufmerksamkeit niederer und höherer Ordnung und ihre Beziehung zum Begabungsproblem. Von Dr. M. VAËRTING in Berlin-Treptow.

Psychische Ursachen des Stotterns. Von H. BURKHARDT in Löbau i. Sa. ::

Schulreform und Bildungszweck. Von Studienrat Professor Dr. J. KRETZSCHMAR in Leipzig. ::

Kleine Beiträge und Mitteilungen: Versuchsschularbeit in Österreich. Erforschung der Sexualentwicklung des Kindes. Aufruf gegen die Alkoholgefahr. Schülerbefragung bei der Berufsberatung. Städtisches psychologisches Institut in Hannover. Nachrichten.

Literaturbericht:
Selbstanzeigen. Einzelbesprechungen.

herausgegeben von
O. SCHEIBNER UND W. STERN
unter redaktioneller Mitwirkung von
A. FISCHER UND H. GAUDIG

Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:15 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Die Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik (Verlag von QUELLE & MEYER) erscheint jährlich in 12 Heften zum Preise von 24.— M. für das I. Halbjahr 1922 und ist durch alle Buchhandlungen zu beziehen. Briefe und Manuskripte sind an den geschäftsführenden Schriftleiter Seminar-Oberlehrer O. Scheibner, L.-Gohlis, Ehrensteinstraße 34, zu richten. Besprechungs-Büchersendungen und dergl. an die Verlagsbuchhandlung QUELLE & MEYER, Leipzig, Kreuzstraße 14

Die Bezieher der Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik

werden hierdurch gebeten, den halbjährlichen Bezugspreis unaufgefordert an den Verlag **Leipzig, Kreuzstraße 14** (Postscheckkonto Leipzig 61617) einzusenden, da dieser sich bei der äußerst niedrigen Berechnung außerstande sieht, die mit der Versendung der Rechnungen verbundenen hohen Portogebühren zu tragen. Es liegt im Interesse eines jeden Abonnenten, die rechtzeitige Begleichung vorzunehmen. Beim Ausbleiben der Zahlung müssen leider die entstehenden, aber leicht vermeidbaren Portokosten in Anrechnung gebracht werden.

Didaktik und Wirklichkeit

Die Fragen der Unterrichtslehre in neuer Beleuchtung

von

Prof. Dr. H. Tögel

Bei portofreier Zusendung M 13.75

Sächs. Schulzeitung: Dr. Tögels Werk ist eine tiefgründige, wissenschaftliche und doch allgemeinverständlich geschriebene „allgemeine und spezielle Methodik“, aus der uns eine Menge gesunden Lebens entgegenquillt, die z. B. dem didaktischen Materialismus (S. 25), der dogmatischen Methode (S. 37), dem Verbalismus (S. 45), der falschen Anwendung des Anschauungsgrundsatzes (S. 57), der leeren und toten Abstraktion, dem hohlen Formalismus das Handwerk legen will. Ich habe insbesondere Rechnen, Formenkunde und Naturkunde nachgeprüft und dabei erkannt, daß der Verfasser sich in allen Punkten als ein vielseitig belesener, sachkundiger Beurteiler und als sicherer Führer erweist.

Verlag von Bleyl & Kaemmerer, Dresden-Blasewitz

Postscheckkonto Leipzig 25030

Generated on 2019-10-25 07:15 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google
Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN



Das Psychologische Laboratorium der Hamburgischen Universität.[1]

Gesamtbericht über seine Entwicklung und seine gegenwärtigen Arbeitsgebiete.

Unter Mitwirkung von Martha Muchow, Godbersen, Klüver, Peter, Roloff, Schwärig, Werner

erstattet von

William Stern.

Seite

Vorbemerkung 161

1. Erster Teil. Zehn Jahre Pädagogisches Laboratorium 162

I. Unter der Leitung Ernst Meumanns (1911—1915) 162

II. Von Meumanns Tode bis zur Begründung der Universität (1915—1918) 163

III. Das Laboratorium als Universitätsinstitut. (Seit 1919) 167

Zweiter Teil. Die gegenwärtige Lehr-, Forschungs- und Prüftätigkeit des Laboratoriums 170

I. Allgemeine Psychologie 171

Grundfragen. — Experimentelle Untersuchungen zur allgemeinen Psychologie.

II. Wirtschaftspsychologie (insbesondere Berufseignung) 175

Fliegerbeobachter. — Fahrerprüfungen. — Lehrlingsauslese. — Kaufmännische Psychotechnik. — Berufsberatung. — Lehrtätigkeit. — Methodisches. — Zusammenfassung.

III. Pädagogische Psychologie und Jugendkunde 182

Art der Lehrtätigkeit. — Begabungsforschung und Schülerbeobachtung. — Beteiligung an Schülerauslesen (Hamburg, Altona, Sachsen). — Zur Psychologie der Reifezeit.

Vorbemerkung.

Im Herbst 1911 ist das Philosophische Seminar in Hamburg errichtet und damit auch der Grundstein für das Psychologische Laboratorium gelegt worden. So konnte diese Anstalt kürzlich ein 10jähriges Bestehen verzeichnen, das wohl einen Rückblick rechtfertigt; ihm wird ein zusammenfassender Bericht angeschlossen, der die gegenwärtige Arbeit des Laboratoriums darstellt und damit zugleich dartut, welche Linien ihm für seine künftige Entwicklung vorgezeichnet sind. Gerade das eben beendete Wintersemester 1921/22 ist geeignet, als Grundlage einer solchen Gesamtdarstellung zu dienen, weil in ihm das Laboratorium eine besonders intensive und vielseitige Tätigkeit entfaltete und deutlicher als zuvor seine 3 großen Arbeitsgebiete — die allgemeine Psychologie, die pädagogische Psychologie und die Wirtschaftspsychologie — hervortreten ließ.

[1]) Der Bericht wurde verfaßt und ausgegeben zur „Hamburger Woche für Erziehung und Unterricht Ostern 1922". Eine Sonderveröffentlichung ist im Verlage Quelle & Meyer in Leipzig erschienen.



Digitized by Google Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:15 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Erster Teil.

Zehn Jahre Psychologisches Laboratorium.

I. Unter der Leitung Ernst Meumanns (1911—1915).

Der Name Ernst Meumann wird stets mit der Geschichte des Laboratoriums aufs engste verknüpft bleiben trotz der verhältnismäßig kurzen Zeit seiner Direktionstätigkeit. Im Jahre 1911 entschloß sich Meumann, seinen großen Leipziger Wirkungskreis aufzugeben, um sich als Professor der Philosophie am Hamburgischen Vorlesungswesen einer von Amtspflichten weniger beschwerten Lehr- und Forschungstätigkeit widmen zu können. Zugleich mit der neu geschaffenen Professur wurde ein „Philosophisches Seminar" errichtet, welchem ein inmitten der Altstadt gelegenes ehemaliges Professoren-Wohnhaus zugewiesen wurde. Hier begann Meumann eine Bibliothek für Philosophie, Psychologie und Pädagogik zu errichten; eine Anzahl von Apparaten und Demonstrationsmitteln bildeten die Anfänge eines Psychologischen Laboratoriums. Als erster etatsmäßiger wissenschaftlicher Hilfsarbeiter trat Dr. Goldschmidt ein; ihm folgte Dr. Anschütz. Als freiwillige Mitarbeiter waren längere Zeit die Herren Dr. Kehr, Dr. Bischoff, Dr. Boden, Otto Wiegmann, Rudolf Peter, W. Hasserodt, S. Peine und andere tätig.

Die Teilnehmer an den Übungen und Arbeiten des Laboratoriums waren, da es Studenten in Hamburg nicht gab, hauptsächlich Lehrer und Lehrerinnen, vereinzelt auch Angehörige anderer Berufe. Fast immer waren, angezogen durch den wissenschaftlichen Ruf des Direktors, auch Ausländer am Laboratorium tätig.

Als Arbeitsgebiete waren in jenen Jahren bevorzugt: Analyse des Zeichnens und der Bildbetrachtung, das Problem der visuellen und taktilen Raumwahrnehmung sowie die Untersuchung der Bewegungs-Geschicklichkeit (Nr. 1—14.) [1])

Die besondere Stellung des Instituts drückte sich von Anfang an darin aus, daß an ihm neben der theoretischen Psychologie auch die angewandte Psychologie behandelt wurde und zwar insbesondere nach der Seite der pädagogischen Psychologie hin. Hatte doch an der Berufung Meumanns die Hamburger Lehrerschaft großen Anteil gehabt. Allerdings unternahm es die Lehrerschaft, neben dem staatlichen Institut aus ihren eigenen Mitteln und Kräften ein „Institut für Jugendkunde" zu begründen, für welches Meumann ebenfalls die Richtlinien zeichnete und als wissenschaftlicher Berater wirkte. Aber dieses Institut hat nie eine größere Wirksamkeit entfalten können, weil der bald beginnende Weltkrieg die Lehrerschaft anderweitig in Anspruch nahm; zudem wurde ja wenigstens der psychologische Teil der Jugendkunde in dem staatlichen Institut gepflegt. Meumanns Vorlesungen zur experimentellen Pädagogik (Nr. 16) weisen an verschiedenen Stellen auf die im Laboratorium geleistete Arbeit hin.

Nur $3^1/_2$ Jahre konnte Meumann seine Schöpfung leiten und fördern; mehrfach mußte er schon innerhalb dieser Zeit seine Tätigkeit unterbrechen, da die ungeheure Arbeitsüberlastung zu nervösen Erschöpfungszuständen

[1]) Die eingeklammerten Nummern beziehen sich auf das Literaturverzeichnis am Schlusse.


Digitized by Google
Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:15 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

geführt hatte. Am 26. April 1915 raffte eine akute Lungenentzündung den erst 53jährigen, auf der Höhe seines Schaffens stehenden Forscher dahin. Mit dem Philosophischen Seminar und dem großen Kreis seiner Hamburger Hörer und Freunde trauerte die deutsche psychologische Wissenschaft um einen ihrer bedeutendsten Fachgenossen, die deutsche Pädagogenwelt um den Begründer der experimentellen Pädagogik.[1])

Im Seminar errichtete sich der Verstorbene ein sichtbares Erinnerungsmal durch das Vermächtnis seiner großen wissenschaftlichen Privatbibliothek, die mit einem Schlage die junge Seminarbücherei auf eine beachtenswerte Höhe hob. Die Schwester des Verstorbenen, welche die Bibliothek schon im Hause des Bruders verwaltet hatte, Fräulein Meta Meumann, übernahm die Katalogisierung und Ordnung der erweiterten Seminarbibliothek und ist seitdem als Bibliothekarin dauernd im Seminar tätig.

II. Von Meumanns Tode bis zur Begründung der Universität (1915—1918).

Nach dem Tode Meumanns wurde das Seminar ein Jahr lang provisorisch verwaltet, zuerst von Dr. Georg Anschütz, dann, als dieser einem Rufe nach Konstantinopel folgte, von Dr. Theodor Kehr.

Unter Dr. Anschütz wurde mit dem Physikalischen Laboratorium ein Abkommen getroffen, nach dem dessen Werkstatt auch für die Bedürfnisse des Psychologischen Instituts tätig war.

Ostern 1916 wurde dem Unterzeichneten die Professur für Philosophie und Psychologie und die Leitung des Seminars und Laboratoriums übertragen. Dr. Kehr blieb als wissenschaftlicher Assistent. Es erwiesen sich einige Neuordnungen und Erweiterungen als notwendig, deren Tempo und Umfang freilich durch die Kriegszeit stark beeinflußt wurde. Der schon früher bestehende Plan, eine kleine „Abteilung für Jugendpflege“ anzugliedern, wurde nun ausgeführt; ihr Leiter wurde Walter Classen, der Begründer des Hamburger Volksheims. Das Psychologische Laboratorium, das bis dahin eine unselbständige Abteilung des Philosophischen Seminars gewesen war, wurde diesem nebengeordnet, sein Etat, soweit es die Verhältnisse erlaubten, erhöht. Der Mitarbeit Dr. Kehrs am Seminar setzte leider ein schweres, durch den Krieg verschlimmertes Lungenleiden ein vorzeitiges Ende. Nach längerem Siechtum starb er am 21. Aug. 1917 in Arosa; das Seminar wird dem tüchtigen und gewissenhaften Mitarbeiter ein ehrendes Andenken bewahren. Während der Erkrankung war er vorübergehend von Dr. Benary vertreten worden. Als sein Nachfolger wurde im Herbst 1917 Dr. Heinz Werner aus Wien wissenschaftlicher Hilfsarbeiter am Seminar.

Der Stamm der Mitarbeiter erhielt ferner dadurch eine erfreuliche Vermehrung, daß zwei Lehrer von der Oberschulbehörde zu wissenschaftlicher Arbeit an das Seminar beurlaubt wurden: der Oberlehrer H. P. Roloff und der Volksschullehrer R. Peter. Als freiwillige Mitarbeiter stellten außerdem Herr Lehrer Otto Wiegmann und die Lehrerin Frl. Martha Muchow den größten Teil ihrer berufsfreien Zeit und Kraft dem Laboratorium zur Verfügung.

[1]) Ein seinem Andenken gewidmetes Sonderheft der Zeitschrift für pädagogische Psychologie brachte außer dem Nachrufe von Scheibner ehrende Würdigungen seines Lebenswerkes von Wundt, Külpe, Aloys Fischer, Brahn und Deuchler. (Jahrgang XVI, S. 209—262.)


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:17 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Arbeiten.

Den philosophischen Grundfragen der Psychologie waren die folgenden Bücher gewidmet: Th. Kehr, „Das Bewußtseinsproblem" (1916), W. Stern, Die Psychologie und der Personalismus (1917) und „Die menschliche Persönlichkeit" (1917) (Nr. 20, 21 und 27).

Die empirisch-psychologische Arbeit des Seminars war, wie schon früher, sowohl theoretischer wie angewandter Art; aber in der Art der Durchführung traten bald wichtige Veränderungen ein. Die Kriegsverhältnisse stellten die Psychologie vor ganz neue und zum Teil sehr dringende Aufgaben, so daß dahinter die der zeitlosen reinen Erkenntnis dienende Arbeit vorübergehend etwas in den Hintergrund gedrängt wurde. Teils waren es unmittelbare Kriegsprobleme, welche die Mithilfe der Psychologie erforderten, teils waren es neue pädagogische und wirtschaftliche Fragen, die in mehr oder minder direktem Zusammenhang mit der veränderten Zeitlage aufgetreten waren. Diesen neuen Aufgaben gegenüber nahm die angewandte Psychologie die unmittelbare Form der praktischen Psychologie an; d. h. die Psychologie untersuchte nicht nur gewisse Voraussetzungen der Anwendungsprobleme, sondern griff zum Teil mit ihrer eigenen Methodik verantwortlich in die praktische Kulturarbeit ein. Sie trat damit den praktisch-technischen Anwendungen der Naturwissenschaft zur Seite; und man begreift, daß sich hierfür (insbesondere für die wirtschaftliche Anwendung) der Ausdruck „Psychotechnik" einbürgerte.[1]) Aber trotz der Dringlichkeit der praktischen Aufgaben ist es doch nie unterlassen worden, soweit nur irgend möglich die theoretische Vor- und Nachprüfung der Methoden und die Bearbeitung der Ergebnisse zum Zwecke weiterführender psychologischer Erkenntnis vorzunehmen; deshalb steckt auch in den Laboratoriumsarbeiten aus den Anwendungsgebieten ein gut Stück theoretischer Forschungsarbeit, was namentlich beim Begabungsproblem hervorgehoben werden muß.

Theoretischer Natur waren die sehr gründlichen, leider nicht zum Abschluß gelangten, experimentellen Aufmerksamkeitsuntersuchungen von Dr. Kehr. Zur vollen Durchführung kamen dagegen die experimentellen Untersuchungen zur Raumwahrnehmung des Blinden, die von dem Studenten W. Steinberg aus Breslau 1916 veranstaltet und in einer Breslauer Doktorarbeit theoretisch verwertet wurden. (Siehe Nr. 40 des Lit.-Verz.) Ferner nahm Herr Lehrer R. Peter, der verwundet aus dem Kriegsdienst zurückkehrte, seine bereits zu Meumanns Zeiten begonnene Experimentaluntersuchung über die Bedingungen des perspektivischen Sehens auf.

Kriegspsychologischer Natur war die Anwendung der Kehr'schen Methodik der Aufmerksamkeitsprüfung bei Kriegsbeschädigten, um einen Anhalt für ihre dienstliche oder berufliche Arbeitsfähigkeit zu gewinnen, ferner die Vorarbeiten zu einer umfassenden Eignungsprüfung der Flieger, für welche zeitweilig ein besonderer wissenschaftlicher Hilfsarbeiter, Dr. Benary, eingestellt wurde. Über diese Arbeit wird S. 176 ausführlicher berichtet.

Desgleichen war auch für die Vorbereitung von Fahrer-Eignungsprüfungen vorübergehend ein eigener wissenschaftlicher Hilfsarbeiter, Dr. Otto Bobertag, eingestellt. (Siehe den Bericht S. 176/77).

[1]) Der Ausdruck wird gewöhnlich auf Münsterbergs Buch dieses Namens [1914] zurückgeführt; er ist aber bereits im Jahre 1903 vom Unterzeichneten für gewisse Richtungen angewandt-psychologischer Tätigkeit vorgeschlagen worden.


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:17 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Praktische Ziele verfolgte eine Erhebung über die Wirkung der „Sommerzeit", die im Jahre 1916 angestellt wurde; das eingegangene Material umfaßt Beantwortungen eines Fragebogens sowie 2000 Schüleraufsätze über das Thema „Sommerzeit". Aus dem vom Laboratorium erstatteten ausführlichen Gutachten (von S. Peine und W. Stern) ist nur ein kurzer Auszug veröffentlicht worden (Zeitschr. f. Päd. Psych. 1918, S. 57).

Ein sehr bedeutender Teil der Institutsarbeit war der pädagogischen Psychologie und Jugendkunde gewidmet. Für dieses Gebiet hatte der Unterzeichnete bei Übernahme seiner Hamburger Stellung eine Programmschrift „Jugendkunde als Kulturforderung" veröffentlicht; einige der dort geäußerten Forderungen und Anregungen konnten über Erwarten schnell in Wirklichkeit umgesetzt werden.

Eine Wendung der Hauptinteressenrichtung innerhalb der pädagogischen Psychologie, die sich in Meumanns letzten Bestrebungen schon vorbereitet hatte, wurde nun endgültig vollzogen: von der „experimentellen Didaktik" hin zum Begabungsproblem. Theoretisch spiegelt sich hierin die Wiederaufnahme des Begriffs der psychischen Dispositionen in die psychologische Betrachtungsweise. Praktisch wurde das Studium der Begabung nahegelegt durch das Bestreben, neue Schulformen und die Einschulung der Kinder in sie nach Fähigkeitsgesichtspunkten einzuführen. Die Aufgabe, die hilfsschulreifen Schwachbefähigten festzustellen, hatte seinerzeit den Anstoß zu dee ganzen neueren Forschung über kindliche Intelligenz gegeben; nun trat dazu die neue Idee der Auslese der Höherbefähigten für Schulen, die über die Volksschule herausführen, und gab der Begabungsforschung eine andere Richtung.

Unsere Forschungsarbeit erstreckte sich sowohl auf die Allgemeinbegabung (Intelligenz), wie auf Sonderbegabungen. Bearbeitet wurden Begriffsbestimmung und Analyse der Begabung, Varietätenbildungen der Brgabung und deren Abhängigkeit von Alter und Geschlecht, schulischen und sozialen Bedingungen. (Nr. 22—24.)

Bezüglich der Methodik war es uns von vornherein klar, daß hier das Experiment nicht allein herrschen dürfe. Denn das Wesen einer Begabung ist niemals auszuschöpfen durch die Art, wie ein Mensch auf bestimmte von außen gesetzte Anforderungen (Reize) reagiert; sondern sie bekundet sich auch in spontanen Verhaltungsweisen, die nur der Beobachtung zugänglich sind; eine wissenschaftliche Vertiefung und Systematisierung der natürlichen Beobachtung erschien uns daher ebenso notwendig wie ihre Ergänzung durch die experimentelle und statistische Methode. Der Beobachtungsmethode diente einerseits die Ausarbeitung von Beobachtungsbogen (Nr. 32—33), andererseits die Anleitung zu Intelligenzschätzungen (Nr. 29).

Die Testmethode verfolgt in massenstatistischer Anordnung zunächst theoretische Interessen, indem sie uns Einblicke in Entwicklung und Gruppendifferenzierung der Begabung gestattet; sie kann auch zur Aufklärung von Problemen der allgemeinen Psychologie (insbes. der Denkpsychologie) beitragen. Zugleich aber bilden solche Massenstatistiken die notwendige Vorarbeit für die individualpsychologische Prüfung und Auslese; denn sie liefern ja erst die Eichungsmaßstäbe für die Methoden, die wir der Beurteilung der Einzelindividuen und der Entscheidung über ihre Auslese zugrunde legen.



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:20 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Die bisherigen Testmethoden zur Intelligenzprüfung wurden von uns einerseits gesammelt, andererseits erweitert. Angesichts der großen Buntscheckigkeit und teilweise schweren Zugänglichkeit der vielen für Intelligenzprüfungen Jugendlicher vorgeschlagenen Methoden war ihre möglichst vollständige und übersichtliche Zusammenstellung ein dringliches Erfordernis für alle Arbeiten auf diesem Gebiet. In dankenswerter Weise übernahm Herr Wiegmann die Durchführung der Sammlung und zugleich — gemeinsam mit dem Unterzeichneten — die Vorbereitung ihrer Publikation.

Zugleich wurde ständig an neuen Methoden und an der Umgestaltung älterer gearbeitet; insbesondere sollten „höhere Intelligenztests“ gewonnen werden (Nr. 22). — In diesen Zusammenhang gehören drei Spezialuntersuchungen: 1) Die Ausarbeitung eines von W. Minkus (†) in Breslau veranstalteten Massenversuchs zur Erforschung der geistigen Leistungsfähigkeit von Volks- und Fortbildungsschülern durch W. Stern. Hierbei wurden insbes. die Ergebnisse des Bindewort-Ergänzungstests („Minkustests“) ausführlich verwertet. 2) Die Intelligenzprüfungen von Kindergarten-Kindern mit Hilfe der verbesserten Heilbronnerschen Bilderserien-Methode durch G. u. A. Schober. 3) Korrelationsuntersuchungen Roloffs über das Verhältnis von Intelligenzschätzung und Schulrangordnung. (Zu 1, 2, 3 vgl. Nr. 29).

Sehr bald wurde nun das Laboratorium in die Lage versetzt, diese theoretischen Arbeiten für die Praxis der Schülerauslese verwerten zu können.

1918 wurde in Hamburg ein gehobener Zug der Volksschule, die sog. „F-Klassen“ (Fremdsprachklassen) eingerichtet; fast 1000 Kinder des 4. Schuljahrs (10jährige) sollten hier eingeschult werden. Die Oberschulbehörde trat wegen dieser Auslese mit dem Laboratorium in Verbindung; es wurde beschlossen, sämtliche von den Volksschullehrern vorgeschlagenen Kinder (1355) einerseits von den abgebenden Lehrern an der Hand eines Beobachtungsbogens charakterisieren zu lassen, andererseits sie einer Fähigkeitsprüfung zu unterwerfen, die möglichst genau vergleichbare Ergebnisse liefern könnte. Das Laboratorium unternahm die Ausarbeitung des Beobachtungsschemas, die Vorbereitung der gesamten Testmethodik, die Durchführung des Massenversuchs, die Auswertung der vorliegenden Testergebnisse. Dagegen hielt es sich nicht für berufen, von sich aus auf Grund der gewonnenen Befunde selbst die Entscheidung über Aufnahme und Abweisung zu fällen. Diese Entscheidung war vielmehr einer Kommission der Oberschulbehörde, der auch der Direktor des Laboratoriums angehörte, anvertraut; hier wurden in den zweifelhaften Fällen alle vorliegenden Kriterien individualisierend abgewogen. Damit war von vornherein das mechanisierende Verfahren vermieden, das bei gleichzeitigen Auslesen anderer Städte nicht mit Unrecht Anstoß erregt hatte.

Die Massenprüfung der 1355 Kinder war nur dadurch möglich, daß sich eine große Anzahl von Teilnehmern der psychologischen Vorlesungen als Prüfer und Helfer zur Verfügung stellte; so konnte gleichzeitig in 61 Gruppen nach einer für alle identischen und vorher eingeübten Instruktion geprüft werden. Ebenso mußte für die schnelle Auswertung der 1355×8 Testblätter eine regelrechte Organisation geschaffen werden. Das immerhin gewagte Experiment gelang: die Prüfung verlief ohne Störung und Zwischenfälle und lieferte durchweg verwertbare Ergebnisse. Daß die Ergebnisse auch im all-



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:20 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

gemeinen zutreffende Bilder der kindlichen Fähigkeiten gaben, zeigte später die überraschend günstige Bewährungsziffer der Aufgenommenen (S. 188/89). — Nach Erledigung des praktischen Teils der Aufgabe wurde eine theoretische Verarbeitung des Materials in Angriff genommen und zum Teil durchgeführt (Nr. 28).

Die Auslese für die F-Klassen wurde noch einmal 1919 mit gewissen Abänderungen wiederholt. Der verbesserte Beobachtungsbogen wurde schon drei Monate vor dem Ablieferungstermin ausgehändigt und lieferte weit inhaltsreichere Ausfüllungen als 1918. Die Intelligenzprüfung erstreckte sich — wegen der zu großen Zahl der Kandidaten (1658) — auf die knappe Hälfte; die übrigen wurden lediglich auf Grund der Lehrerempfehlung als sicher geeignet aufgenommen. Von den 780 Prüflingen konnten noch 382 aufgenommen werden; die Entscheidung erfolgte wie im Vorjahre. Zu einer wissenschaftlichen Verarbeitung dieses Materials fehlte leider die Zeit.

An einer Auslese anderer Art hat das Laboratorium dreimal (1917/18/19) mitgewirkt, nämlich an der Aufnahme junger Mädchen (meist Volksschulabgängerinnen) in das Lehrerinnenseminar. Hier trat die psychologische Prüfung nicht für sich auf, sondern wurde der üblichen Aufnahmeprüfung angegliedert. Der stets sehr große Andrang von Bewerberinnen erforderte eine sehr scharfe Siebung (so konnten z. B. 1917 von 198 nur 27 aufgenommen werden); diese sollte durch Heranziehung von Fähigkeitsproben zuverlässiger gestaltet werden. Das Laboratorium war bei der wissenschaftlichen Vorbereitung der Tests und ihrer Auswertungsmethoden beteiligt; die Durchführung der Prüfung und ihre Verwendung für das Endurteil geschah unter Verantwortung des Lehrerinnenseminars. Die Seminarlehrer Melchior und Penkert und Oberlehrer Petersen stellten die Verbindung zwischen beiden Stellen her (Nr. 23 u. 29).

Auch hier darf das Ergebnis als günstig bezeichnet werden; die Korrelation zwischen den Testleistungen und den auf Grund der Gesamtprüfung ausgesprochenen Aufnahmen war hoch. Methodisch waren diese Untersuchungen förderlich, weil sie zum ersten Male die Anwendbarkeit von Intelligenztests auf begabte Individuen höherer Altersstufen (14—15jährige) zeigten.

In zwangloser Form waren am Laboratorium in dieser Zeit drei wissenschaftliche „Arbeitsgemeinschaften" tätig, an deren Beratungen auch Vertreter des praktischen Lebens teilnahmen. Die Arbeitsgemeinschaft für Psychologie der Berufseignung stand unter Leitung des Direktors, die Arbeitsgemeinschaft für Religionspsychologie des Kindes unter der des Oberlehrers Dr. Petersen. Die dritte verband das Seminar mit Berufsberatung und Lehrerschaft und bearbeitete den psychologischen Teil der Schülerbogen, die für abgehende Schüler ausgefüllt werden.

III. Das Laboratorium als Universitätsinstitut. (Seit 1919)

Als nach dem Zusammenbruch im November 1918 zahllose Studenten in die Heimat zurückströmten, machte der Unterzeichnete dem Professorenrat des Hamburgischen Vorlesungswesens den Vorschlag, man solle für die in Hamburg beheimateten Studierenden sofort eine Art Notuniversität errichten.



Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:17 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Dem Vorschlage wurde entsprochen, und am 1. Januar begannen bereits diese zunächst privaten „Universitätskurse“, deren unerwarteter Erfolg alsbald die — seit vielen Jahren geplante, aber heftig umkämpfte — Begründung der Hamburgischen Universität herbeiführte.

Seit Ostern 1919 ist demnach das Psychologische Laboratorium ein Universitätsinstitut. Dadurch wurde eine wesentliche Erweiterung seiner Tätigkeit erforderlich. Der Teilnehmerkreis vergrößerte sich: zu den (nun als Studenten zugelassenen) Lehrern traten andere Studenten; die Unterrichtskurse mußten vermehrt und systematisiert werden; Doktorarbeiten wurden vorbereitet. Die Promotionsordnung der Philosophischen Fakultät erkannte Psychologie als selbständiges Prüfungsfach an.

Eine zweite philosophische Professur wurde errichtet und Ernst Cassirer übertragen.

Am Laboratorium wurde die zweite wissenschaftliche Hilfsarbeiterstelle nun ständig. Für kurze Zeit trat in sie Frl. Dr. Hildegard Sachs zum Zweck berufspsychologischer Untersuchungen ein. Sodann wurde die langjährige Mitarbeiterin Frl. Martha Muchow mit ihr betraut; sie übernahm vor allem die Funktionen einer Unterrichtsassistentin. Der übrige Bestand an angestellten Kräften und sonstigen Mitarbeitern blieb dem Laboratorium erhalten; neue traten hinzu. Der erste wissenschaftliche Hilfsarbeiter Dr. Werner habilitierte sich Dezember 1920 als Privatdozent für Psychologie.

Zur Bewältigung der mannigfaltigen technischen, büromäßigen, zeichnerischen und experimentellen Arbeiten verfügt das Laboratorium im Hause über eine Schreibhilfe und einen Laboratoriumswart, der eine kleine Hauswerkstatt hat. Der Bau von Apparaten und größere Präzisionsarbeiten werden in der „Werkstatt der Hochschulbehörde“, die unter Leitung eines Feinmechanikers steht, ausgeführt.

Eine ständige Vermehrung erfuhr die psychologische Seminarbibliothek, die wohl jetzt zu den vollständigsten Büchereien unseres Faches in Deutschland gehören dürfte. Freilich macht sich die Unmöglichkeit, die ausländische Literatur angemessen zu berücksichtigen, sehr schmerzlich fühlbar; nur einige wenige ausländische Zeitschriften können im Austausch gegen unsere eigenen Veröffentlichungen fortgeführt werden.

Die inzwischen unerträglich gewordene Raumnot wurde durch Hinzunahme des Nebenhauses (Domstr. 9) behoben; hier wurde ein großer Übungsraum, ein Bibliotheksaal und Sprechzimmer der Direktoren geschaffen. So konnte das bisherige Haus mit acht Räumen fast ausschließlich für die eigentliche Laboratoriumsarbeit benutzt werden. Auch das andere Nachbarhaus (Nr. 7) wurde für ein in der Entstehung begriffenes verwandtes Institut, das pädagogische Universitätsseminar, bestimmt, aber noch nicht in Benutzung genommen, da die neugeschaffene Pädagogik-Professur noch unbesetzt ist. Nur die pädagogische Seminarbibliothek, die auch künftig mit der philosophischen und psychologischen vereinigt bleiben soll, ist, soweit es die Mittel gestatteten, ausgebaut worden.

Ein anderer Mißstand, der sich seit der Universitätsgründung bemerkbar macht, kann freilich nur durch eine viel radikalere Änderung beseitigt werden. Die Entfernung des Instituts von der Universität ist so groß, daß die Studenten stark an der Benutzung von Bibliothek und Laboratorium gehindert werden. Eine Verlegung ist deshalb aufs dringendste zu wünschen


Digitized by Google
Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:17 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Der psychologische Universitätsunterricht

gestaltet sich jetzt in Hamburg folgendermaßen:

Der Unterzeichnete wiederholt in zweijährigem Turnus die beiden Wintervorlesungen „Allgemeine Psychologie" und „Psychologie der Kindheit und des Jugendalters". Im Sommersemester wird gewöhnlich eine Spezialvorlesung mit Demonstrationen gehalten (z. B. über „Begabungs- und Eignungspsychologie"); gelegentlich findet ein Publicum statt (z. B. über „Psychologie und Leben").

Die Übungen sind in drei Stufen ausgebaut. Einen Vorkursus für Anfänger hält nach Bedarf Frl. Muchow im Auftrage des Direktors ab. Er selbst veranstaltet fast in jedem Semester Übungen zur allgemeinen oder zur pädagogischen Psychologie und leitet psychologische Arbeiten für Fortgeschrittene aus dem Gebiet der Jugendkunde. (Beispiele hierzu aus dem letzten Semester s. S. 182 und 184).

Dr. Werner hält Vorlesungen auf dem Gebiete der experimentellen Psychologie, der Psychologie der Kunst, der Völkerpsychologie.

Neben Übungen über allgemeine theoretische Psychologie leitet er ein experimental-psychologisches Praktikum, das sich über mehrere Semester erstreckt, und Arbeiten für Fortgeschrittene auf dem Gebiet der experimentellen Psychologie.

Veröffentlichungen.

Für die wissenschaftlichen Untersuchungen des Laboratoriums auf dem Gebiete der Begabungspsychologie wurde 1819 eine eigene Schriftenreihe ins Leben gerufen. Diese „Hamburger Arbeiten zur Begabungsforschung", die als Beihefte zur Zeitschrift für angewandte Psychologie erscheinen, sind bisher zu 5 Heften im Gesamtumfang von etwa 60 Bogen gediehen und werden fortgesetzt (Nr. 28, 29, 36, 42 und 48). Heft I (herausgegeben von R. Peter und W. Stern), das die Schülerauslese 1918 ausführlich darstellt, und Heft III (von W. Stern und O. Wiegmann), das ein Handbuch der uns bekannt gewordenen Methoden zur Prüfung der jugendlichen Intelligenz bildet — liegen bereits in 2. Auflage vor. Heft II vereinigt eine Reihe von Einzeluntersuchungen; Heft IV (von Erich Stern) behandelt die Methoden zur Feststellung der psychischen Berufseignung in der Schule; in Heft V schildert H. P. Roloff die massenstatistischen Ergebnisse seiner Definitionsuntersuchung. — Als Sonderdruck aus Heft I ist der psychologische Beobachtungsbogen für 10jährige Schüler (bearbeitet von M. Muchow) in 3 Auflagen ausgegeben worden (Nr. 32). — In engem Zusammenhange mit diesen Spezialarbeiten steht das zusammenfassende Buch von W. Stern: „Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen" (Nr. 34).

Kleinere Untersuchungen zur pädagogischen Psychologie sind in der „Ztschr. f. päd. Psychol.", einige Arbeiten zur Berufseignung in den „Schriften zur Psychol. d. Berufseignung" veröffentlicht worden. (Nr. 25, 26, 30 und 33.)

Aus dem Gebiete der theoretischen Psychologie und aus dem der Psychologie der Jugendbewegung stehen Publikationen in verschiedenen Verlagen unmittelbar bevor. (Nr. 47, Nr. 50.)

Die praktisch-psychologischen Arbeiten

zeigten seit Eintritt des Friedens eine starke Vermehrung und eine veränderte Richtung. An die Stelle der kriegspsychologischen Anforderungen traten nun



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:17 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

die Fragen der zivilen Berufseignung und ihrer psychotechnischen Feststellung; obgleich Hamburg in dem Interesse für dieses Problem noch hinter anderen deutschen Wirtschaftszentren zurücksteht, wurde doch das Laboratorium, als einzige derartige Forschungsstätte am Orte, recht stark von den neuen Bedürfnissen der Wirtschaftskreise in Anspruch genommen. Ferner verlangte nach kurzer Pause das Problem der Schülerauslese wieder unsere Mitarbeit, und zwar sogleich in drei verschiedenen Formen. Endlich erwuchsen dem Laboratorium aus dem Umstande, daß einige seiner Mitarbeiter im Jugendgefängnis tätig waren, neue kriminalpsychologische Probleme.

Die praktisch-psychologischen Aufgaben brachten das Institut in ständige Beziehung und Arbeitsgemeinschaft zu Behörden, Betrieben und Körperschaften; von diesen seien genannt: Oberschulbehörde, Lehrervereine, Berufsberatung, Eisenbahndirektion, Detaillistenkammer, Ingenieurverein, Arbeitgeberverband, Baugewerkschule, Gefängnisverwaltung. Zwar war es nicht immer ganz leicht, gegenüber den wissenschaftsfremden Einstellungen dieser Institutionen die Forderungen wissenschaftlicher Methodik und die Anerkennung ihrer Bedeutung durchzusetzen; aber es gelang doch überall, ein gedeihliches Zusammenwirken durchzuführen und dadurch unserer Wissenschaft den Nachweis zu ermöglichen, daß sie zu wertvoller Hilfe im Dienste praktischer Kulturaufgaben berufen ist.

Auswärtige Besucher

konnte das Laboratorium seit Friedensschluß in stark vermehrter Zahl begrüßen. Teils handelte es sich um kurzfristige Besuche von Gelehrten, Lehrern, Ingenieuren usw., von denen viele lediglich um des Laboratoriums willen nach Hamburg gekommen waren. Diese Besucher kamen aus anderen deutschen Ländern und aus Schweden, Dänemark, Jugoslavien, Transvaal, Japan usw. Zum andern Teil handelte es sich um längere Studien; so waren Pädagogen aus Saarbrücken, Kassel, Prag auf je 1 Semester an das Laboratorium beurlaubt. Im letzten Winter war eine ganze Gruppe auswärtiger Pädagogen anwesend, für die ein Sonderlehrgang veranstaltet war (s. S. 184).

Der Inhalt der Laboratoriumsarbeit seit Begründung der Universität läßt sich nicht mehr gut in den historischen Rückblick einfügen, da er in unlösbarer Verbindung mit den zurzeit noch in der Entwicklung begriffenen Arbeiten steht; er findet daher im zweiten Hauptteil Besprechung.

Zweiter Teil.

Die gegenwärtige Lehr-, Forschungs- und Prüf-Tätigkeit des Laboratoriums.

Die Berichterstattung über den derzeitigen Stand unserer Arbeit wird sich zwar vorwiegend an die jüngste Vergangenheit halten, aber doch in vielen Punkten über das letzte Semester zurückgreifen müssen, um den Zusammenhang nicht zu zerreißen.

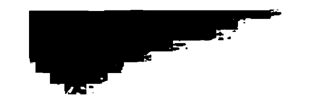
Die Gliederung erfolgt nunmehr nach den drei hauptsächlichen Betätigungsgebieten.



Digitized by Google

Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:17 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google



I. Allgemeine Psychologie.

Grundfragen.

Die allgemeinpsychologischen Überzeugungen, die der theoretischen Arbeit unseres Kreises zugrunde liegen, haben — trotz mancher Verschiedenheiten im einzelnen — entscheidende Grundgedanken gemeinsam.

Der eine ist die unauflösliche Zusammengehörigkeit der Psychologie mit der Philosophie. Zwar hat die Technik unserer Arbeit mit der Zeit eine relative Verselbständigung des psychologischen Laboratoriums gegenüber dem philosophischen Seminar herbeiführen müssen; aber damit darf auf keinen Fall eine systematische Trennung beider Wissenschaftsgebiete gemeint sein. Eine solche Scheidung — wie sie in Amerika meist schon durchgeführt und auch in Deutschland von manchen angestrebt wird — müßte vielmehr geradezu als ein Unglück gelten, da die Psychologie in allen grundsätzlichen Fragen sowohl der Methodik wie der systematischen Überzeugung auf philosophische Grundlegung unbedingt angewiesen ist. Mochte vielleicht eine Zeit lang, als die Psychologie in Nachahmung der naturwissenschaftlichen Einzeldisziplinen ganz und gar eine experimentelle Spezialwissenschaft zu werden schien, dieser Zusammenhang mit der Philosophie weniger deutlich hervorgetreten sein — das letzte Jahrzehnt hat wieder so sehr alle ihre theoretischen Grundlagen in Frage gestellt, soviel neue Gesichtspunkte allgemeiner Art auftauchen lassen, daß das Bedürfnis nach philosophischer Orientierung bedeutend erstarkt ist. Sowohl die erkenntnistheoretischen Voraussetzungen der Psychologie, wie auch die Abhängigkeit ihrer Auffassungs- und Erklärungskategorien von einem philosophischen System bedürfen der ständigen Bearbeitung. Der Unterzeichnete hat sich insbesondere um die zweite Frage bemüht und die Beziehung der Psychologie zur Theorie des „Personalismus" herzustellen gesucht (in den bereits S. 164 genannten Schriften); von einem kritisch verstandenen Personbegriff aus werden die Grundkategorien des psychologischen Denkens und Forschens abgeleitet.

Die philosophische Auffassung des Personalismus liegt auch den systematischen Büchern des Direktors über Psychologie der frühen Kindheit, differentielle Psychologie, Intelligenz der Kinder und Jugendlichen zugrunde und wird insbesondere die demnächst erscheinende Schrift „Das Seelenbild der reifenden Jugend" beherrschen.

Die Verwandtschaft des Personalismus mit anderen neueren Strömungen trat hervor in den Seminarübungen des Wintersemesters 1921/22. Diese vom Direktors abgehaltenen

Übungen zur theoretischen Psychologie

hatten die Aufgabe, die große Wendung innerhalb der zeitgenössischen Psychologie in ihren typischen Hauptformen zu verfolgen. Es handelt sich um eine entschiedene Abkehr von der „impersonalistischen" Psychologie, d. h. derjenigen, welche in dem Nachweis der psychischen Elemente und ihrer assoziativen Verknüpfungen ihre Aufgabe erschöpft sieht. Gegen diese Auffassungen wenden sich nun verschiedene Theorien, welche das Wesen des Seelischen nicht in den Elementen, sondern in „Ganzheiten", das Prinzip des seelischen Geschehens nicht in Assoziationsmechanismen, sondern in sinn-



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:17 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

haften Bedeutungs- und Zweckbeziehungen suchen. Die Ganzheit des einzelnen seelischen Tatbestandes wird als „Gestalt“ oder „Struktur“, die Einheit des individuellen Lebens überhaupt als „Person“ oder „Lebensform“ gekennzeichnet; das Recht hierzu wird — auf rein theoretischem oder auf empirisch-experimentellem Wege — gegenüber einer bloß zerlegenden und summativen Psychologie erwiesen.

Um diese Zusammenhänge herauszustellen, behandelten die Übungen in Referaten und Besprechungen: die Idee einer verstehenden, „geisteswissenschaftlichen“ Psychologie in ihren Anfängen (die Polemik Dilthey-Ebbinghaus) und in ihrer neuesten Form (Spranger); die Struktur- und Gestaltspsychologie in ihren Vorstadien (Psychologie der Veränderungsauffassung, der Präsenszeit) und in der gegenwärtigen Durchführung bei Wertheimer, Köhler, Koffka; das Ichproblem; die psychologischen Theorien des Personalismus und der Psychoanalyse.

Die spezielle Form, in welcher die neueren theoretischen Gesichtspunkte innerhalb der experimentellen Methodik und Forschungsweise zum Ausdruck kommen, ergibt sich aus dem

Bericht über experimentelle Untersuchungen zur allgemeinen Psychologie.

Von H. Werner.

Die allgemeinpsychologische Arbeit, wie sie sich unter Verwendung experimenteller Hilfsmittel im Hamburger Laboratorium vollzieht, ist, wie bereits hervorgehoben, auf die Voraussetzung gegründet, daß das psychologische Bild des Seelenlebens, das in Analogie zum atomphysikalischen Weltbild erfaßt ist, einen Widerspruch in sich enthält, der nur durch eine vollkommene Umkehr der psychologischen Auffassungsweise und Methodik aufgehoben werden kann. So geht also die neuere Forschungsrichtung nicht mehr von Elementen, von seelischen Atomen, sondern von Ganzheiten aus, die sich innerhalb der Wahrnehmungssphäre als eigenartige Strukturen, als Gestalten darbieten. Dabei hat es sich weiter methodisch als fruchtbar herausgestellt, ganz allgemein, innerhalb der experimentellen Analyse der Gestalterfassung zu unterscheiden zwischen einem Strukturproblem im engern Sinn, das die unmittelbare und charakteristische Gegebenheit von Gestalten betrifft, und einem Problem der Gestaltgenese schlechthin, wo es sich um die allmähliche und stufenweise Entwicklung bestimmter Gestalten handelt, sei es im Sinne ontogenetischer oder phylogenetischer Erfahrung, sei es im Sinne verschiedener momentaner, einander übergeordneter Betrachtungsweisen. In den weiter unten angeführten experimentellen Arbeiten sind beide Fragestellungen, die Frage nach der eigentümlichen Gegebenheit von Gestalten und die nach der stufenweisen Entwicklung von Gestalten als methodische Ausgangspunkte der Untersuchung maßgebend geworden. Umfaßt werden beide Teilprobleme, das Struktur- oder Gegebenheitsproblem, das Gegenstands- oder Entwicklungsproblem durch den übergeordneten Begriff der Gestaltung: indem nachweisbar jede gegebene Struktur nicht nur als ein eigenartig Seiendes, sondern auch (im Sinne psychischer Produktivität) als ein eigenartig Erfaßtes, Gestaltetes besteht.


Digitized by Google

Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:17 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Damit rückt eine experimentelle Untersuchungsmethode in den Mittelpunkt, die weder eine rein „objektive“ ist, wie etwa die psychologische Maßmethode, noch eine rein „subjektive“, wie die Methode der Introspektion in der sogenannten Phänomenalpsychologie. Es ist die Methode der **vorschriftsmäßigen Einstellung**, welche, objektiv und subjektiv zugleich, die prinzipielle Bedeutung der psychischen Konstellation für die Strukturierung der Wahrnehmungen im Experimente nachweist. So ist in den Einstellungsversuchen die Möglichkeit geboten, neben der Feststellung der Struktur als eines in bestimmter, eigentümlicher Weise von der Psyche Erfaßten auch jenen Teil des genetischen Problems, welches dem Experiment zugänglich ist, im Laboratorium einer Lösung näher zu bringen. Denn wenn es beispielsweise eine Aufgabe der Entwicklungspsychologie ist, den Stufengang zu verfolgen, welchen die Psyche bei immer größer werdender Erfahrung, bei immer mehr fortschreitender Bestimmung und Bestimmtheit der erfahrungsmäßig gegebenen Umwelt allmählich durcheilt, dann ist uns durch die „Aufgabe“stellung im Experiment die Möglichkeit geboten, gewisse scharf abhebbare „Objektivationsstufen“ voneinander zu trennen. Das bedeutet: das Experiment sucht nachzuweisen, daß ein bestimmter Gegenstand, z. B. die Farbe, die Bewegung, der Raum, je nach Einstellung eine Struktur zeigt, die in mehr oder weniger hohem Grad objektiv ist, mehr oder minder unabhängig ist von subjektiven Willkürlichkeiten, mehr oder minder eine relative Konstanz, eine relative Gesetzmäßigkeit der Umweltdinge erweist. —

In dieser prinzipiellen Grundeinsicht und Grundmethodik vollziehen sich also die experimentellen Untersuchungen des Laboratoriums, soweit sie allgemeinpsychologischer Natur sind. So ist die sich über mehrere Semester erstreckende Untersuchung Heinz Werners über **Grundfragen der Intensitätspsychologie**, deren Ergebnisse demnächst als Ergänzungsband X der Zeitschrift für Psychologie erscheinen (Nr. 47), gestaltungsproblematischer Natur in dem oben angedeuteten Sinn. Die Untersuchung zerfällt in zwei in ihren äußeren Zielen getrennte Teile, von denen der erste die Erscheinungsweisen der Intensität, der zweite die Wirkungsweisen auf gewisse einfache phänomenale Gestalten zu bestimmen sucht. So wie oben ganz allgemein innerhalb des Gestaltproblems das Strukturproblem vom Entwicklungsproblem zu scheiden war, so führt schon die Untersuchung über die Erscheinungsweisen von Intensitäten auf beide Fragestellungen hin. Es zeigt sich im Experiment, daß es verschiedene Arten von Intensiv-Erlebnissen gibt, die sich durch eigentümliche Strukturen voneinander unterscheiden. Die Experimente suchen ferner zu erweisen, daß die Intensitätsgegebenheiten je nach der Einstellung verschiedenen Stufen der Objektivation angehören können. — Auch der zweite Teil der Experimentaluntersuchung stößt prinzipiell auf dasselbe Problem der Strukturgegebenheit und der genetischen Gestaltung. Denn wenn die Verstärkung und Abschwächung von Intensitäten sogenannte „Sinnestäuschungen“ verursacht, dann tritt sofort die grundsätzliche Bedeutung dieser Sinnestäuschungen für das Strukturproblem hervor, in dem sich zeigen läßt, daß man von seiten der **Wirkung auf** Gestalten die Art der **Gegebenheit** von Gestalten, ihre Struktur, herstellen kann. Es erhellt aber auch gleichzeitig die Bedeutung dieser Versuche für das genetische Problem der Objektivationsstufen, indem unter der Voraussetzung, daß „Schein“ eine relativ niedere Stufe der Objektivation ist, zu zeigen versucht wird, welcher Art die

Digitized by Google



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:17 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Struktureigentümlichkeiten sind, die die Objektivation hemmen, beziehungsweise fördern.

Eine Untersuchung Rudolf Peters stellt sich die Aufgabe, das Raumproblem von der strukturtheoretischen Seite her experimentell zu fassen. Aus seiner bisherigen Arbeit hat er in einer Dissertation „Studien über die Struktur des Sehraumes" ein Teilproblem herausgelöst, welches sich um experimentelle Versuche über die Struktur des Scheinraumes im Bilde und bei der plastischen Erfassung perspektivischer Zeichnungen gruppiert (Nr. 49). Nach einer Einleitung über die Abgrenzung erkenntnistheoretischer und psychologischer Fragestellungen und über das Verhältnis von Erkenntniskritik und Erkenntnispsychologie wird das Problem des Raumes als ein solches der zunehmenden bezw. abnehmenden Objektivation dargestellt. Die allgemeine Untersuchung zeigt für den Sehraum schlechthin die Notwendigkeit der Annahme von Schichten verschieden hoher Objektivation auf. Der „Schein"raum im Bilde wird als eine bestimmte Objektivationsschicht innerhalb des genetischen Ganges, der schließlich zur Erfassung des „objektiven" Raumes führt, erkannt und in seiner eigentümlichen Struktur festgelegt. Insbesondere wird der Grad der Bestimmbarkeit von Raumrelationen im Bildraume durch genauere experimentelle Analyse untersucht und dieser Grad der Bestimmbarkeit gegenübergestellt der exaktmathematischen Bestimmung des objektiven Raumes.

Ebenfalls gestalttheoretischer Natur sind einige weitere unter Leitung Werners stehende Experimentaluntersuchungen, die teilweise schon durch einige Semester laufen, teilweise erst in diesem Wintersemester begonnen wurden.

Die Arbeit von cand. phil. Meywerk beschäftigt sich mit der Frage, in welcher Weise getastete Größen gegeben sind; es wird versucht, auch hier wieder durch Einstellungsexperimente, die an normalen Erwachsenen, an Blinden und teilweise auch an Kindern vorgenommen werden, bestimmte Objektivationsschichten getasteter Strecken und Figuren zu erkennen und so an einem Sonderproblem den Stufengang fortschreitender Bestimmung von Tastdingen klarzulegen.

Das Problem der Struktur und ihrer Genese erweist sich ferner besonders fruchtbar bei experimentellen Untersuchungen, die sich auf zeitlich Gestaltetes beziehen, wie es der Rhythmus, die Sprache, die Bewegung ist. Eine Untersuchung Werners, welche er 1919 im Hamburger Laboratorium durchführte und deren Ergebnisse in der Zeitschrift für Psychologie unter dem Titel: „Rhythmik, eine mehrwertige Gestaltenverkettung" erschienen sind, versuchte, das Wesen des Rhythmus auf eine eigentümliche Gestaltgesetzlichkeit zurückzuführen (Nr. 31). Die noch später zu erwähnende Untersuchung der Arbeitsgemeinschaft für die Feststellung der rhythmischen Begabung will, indem sie das genetische Problem der Gestaltung aufgreift und sich mit der Entwicklung der rhythmischen Auffassung und Wiedergabe beschäftigt, zugleich an einem konkreten Beispiel dartun, in welcher Weise allgemeinpsychologische Untersuchungsergebnisse unmittelbar für praktisch-pädagogische Aufgaben, wie hier Aufstellung rhythmischer Begabungstests und Bewertung der Leistung, bedeutsam sind.

In diesem Semester begann das Psychologische Laboratorium nunmehr auch Probleme der Sprachpsychologie auf experimentellem Wege einer Lösung näher zu führen, wobei es in der Beschaffung der nötigen Apparate in der


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:17 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

dankenswertesten Weise durch das Hamburger Phonetische Laboratorium [Leiter: Professor Panconcelli-Calzia] unterstützt wird. Es handelt sich in einer ersten Untersuchung, die von Herrn Magister Lagercrantz durchgeführt wird, darum, gewisse allgemeine Gesetze der Sprachgestaltung an relativ einfachen Beispielen (z. B. sinnlosen Silben und Wörtern) experimentell zu erfassen, um schließlich zu ersehen, wie weit in dieser spezifischen Strukturgesetzlichkeit allgemeine Gestaltsprinzipien wirksam sind.

Weitere Untersuchungen über das Problem der Erfassung von Bewegungen, ferner von Tongestalten, sind in Vorbereitung.

Eine — methodisch so sehr notwendige — Untersuchung über das Problem der Selbstbeobachtung unter Zuhilfenahme experimenteller Versuchsergebnisse ist in diesem Semester durch Herrn cand. phil. Brandes in Angriff genommen worden.

Auch die völkerpsychologische Arbeit wird an unserem Laboratorium nicht vernachlässigt. Es werden Vorlesungen und Übungen über allgemeine Entwicklungs- und Völkerpsychologie durch Dr. Werner abgehalten. Die Einrichtung einer besonderen ethnopsychologischen Abteilung am Psychologischen Laboratorium, in der neben allgemeiner Forschung und Lehre insbesondere die Ausarbeitung exakter Methoden zur psychologischen Untersuchung primitiver Menschen einen wichtigen Aufgabenkreis darstellen müßte, ist schon 1917 in einem ausführlichen Gutachten als notwendig bezeichnet worden. [illegible]tlich wird es in absehbarer Zeit zur Einrichtung einer solchen Abteilung, für die gerade in der Welthafenstadt Hamburg günstige örtliche wie auch wissenschaftliche Bedingungen bestehen, kommen.

II. Wirtschaftspsychologie (insbesondere Berufseignung).

Von Hans Paul Roloff und W. Stern.

Die gewaltige Erweiterung, die das Arbeitsgebiet der Psychologie durch Anwendung ihrer Methoden auf Probleme des Wirtschaftslebens, insbesondere der Berufseignung während des letzten Jahrzehnts erfahren hat, spiegelt sich naturgemäß auch in den Arbeiten des Laboratoriums wieder. Diese sollen hier im Zusammenhang dargestellt werden, wobei auch kurz auf frühere Jahre zurückgegriffen werden muß.

Unsere sämtlichen Arbeiten auf diesem Gebiet — sowohl die kriegswichtigen bis 1918 wie die dann einsetzenden rein wirtschaftspsychologischen — standen insofern unter erschwerenden Bedingungen, als das Laboratorium **kein psychotechnisches** Institut war und ist! Von seinem Begründer angelegt als Forschungs- und Lehrinstitut für reine und pädagogische Psychologie, hat es seine ganzen wissenschaftlichen Hilfsmittel und Einrichtungen bis zum Beginn des Krieges in der hierdurch vorgeschriebenen Richtung ausgebaut. Den nun plötzlich eintretenden eignungspsychologischen Aufgaben gegenüber befand sich das Institut in schwieriger Lage: Einmal konnten die Apparate für das neue Arbeitsgebiet infolge Geldmangels nicht in der Weise vervollständigt werden, wie es wohl wünschenswert gewesen wäre, sodann war die Arbeitskraft der ständigen Mitarbeiter eigentlich dauernd durch die Anforderungen der anderen Arbeitsgebiete bis zur Grenze in Anspruch genommen. Trotzdem ist es gelungen, eine ganze Reihe wichtiger Aufgaben,



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:17 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

die aus der Praxis des Wirtschaftslebens an das Institut herantraten, vor allem auch dank der Unterstützung durch eine Anzahl vorübergehender Mitarbeiter, in Angriff zu nehmen und zum Abschluß zu bringen. Von den im Institut im Laufe der letzten Jahre auf diesem Gebiet durchgeführten Arbeiten sind zu erwähnen:

1. Zur Eignungsprüfung von Fliegerbeobachtern.

Auf Anregung des Kommandeurs der Fliegerschule Hamburg-Fuhlsbüttel arbeiteten im Herbst 1916 zunächst Prof. Stern und sein Assistent Dr. Kehr eine Versuchsanordnung zur Prüfung des für Fliegerbeobachter charakteristischen Leistungskomplexes aus. Nach dem Tode von Dr. Kehr übernahm Dr. Benary die Fortführung der Arbeiten. Nach Abschluß der Vorarbeiten gelang es dann, die Ausbildung von Dr. Benary als Fliegerbeobachter im Heeresdienst durchzusetzen. Die Frucht dieser praktischen Ausbildung war eine wesentliche Umgestaltung der Prüfungsmethoden. Ihren Mittelpunkt bildeten nach wie vor Methoden zur Prüfung der Aufmerksamkeitsleistung in der für den Fliegerbeobachter charakteristischen Verteilung auf zwei getrennte Blickfelder: Gelände und Luftbeobachtung; sodann traten hinzu Prüfungen des Wiedererkennens, des Wegegedächtnisses, der Unterscheidung ähnlicher Figuren aus dem Gedächtnis, des Herauserkennens einer Gestalt aus einer komplexen Gesamtfigur und des Findens der Richtung.

Die Bewährungsproben der zum dritten Male nach den Erfahrungen praktischer Prüfungen umgearbeiteten Methoden hatten auf dem Flugplatz von Hannover unter Leitung Dr. Benarys gerade begonnen, als das Kriegsende den Abbruch herbeiführte. Aber die Arbeit ist hoffentlich nicht umsonst gewesen; theoretisch hat sie wertvolle Beiträge zur Psychologie der Aufmerksamkeit, der Gestaltauffassung, der Orientierungsfähigkeit geliefert; praktisch werden ihre Ergebnisse vielleicht noch einmal für das zivile Flugwesen nutzbar gemacht werden können. Zwei ausführliche Veröffentlichungen Benarys über die Methode liegen vor (Nr. 30 u. 37).

2. Fahrerprüfungen.

Mit den Fliegerprüfungen war das große Gebiet der Eignung zum Fahrzeuglenker betreten worden, das nun weiterhin vom Laboratorium bearbeitet wurde. Die Untersuchungen und Prüfungen erstreckten sich auf Führer der Straßenbahn, der Hochbahn und der elektrischen Vorortsbahn; in einer Reihe von Fällen ist es bereits zu praktischen Anwendungen gekommen. Gemeinsam ist allen diesen Prüfungen, daß die Feststellung einer bestimmten Funktionsweise der Aufmerksamkeit im Mittelpunkt steht; daneben werden andere Dispositionen (Geschwindigkeitsauffassung, Signalgedächtnis, Ermüdbarkeit usw.) geprüft.

a) Straßenbahnführer. Schon 1917 hatte auf Anforderung der Altonaer Berufsberatung eine Auslese einiger Fahrerinnen durch W. Stern stattgefunden, bei der als provisorische Methode eine Abänderung der von Dr. Kehr geschaffenen Versuchsanordnung zur Prüfung der kontinuierlichen Aufmerksamkeit benutzt wurde (Nr. 25). Im Jahre 1918 gelang es dann durch eine staatliche Sonderunterstützung, einige wissenschaftliche Hilfskräfte, zuerst Dr. O. Bobertag und nach ihm Fräulein Dr. H. Sachs, für die Untersuchung


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:17 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

der Eignung zum Straßenbahnführer vorübergehend einzustellen; sie übernahmen die Durchführung einer von Prof. Stern entworfenen neuen Versuchsanordnung und deren Eichung an zahlreichen im Beruf stehenden Straßenbahnfahrern, über deren Berufseignung die Direktion der Straßenbahngesellschaft sich bereits ein festes Urteil gebildet hatte. Das Wesentliche dieser neuen Versuchsanordnung bestand in dem Prinzip des „Laufstreifens“: der Prüfling hat in wechselnder und sinnvoll bestimmter Weise auf Reize („Fußgänger“, „Fahrzeuge“) zu reagieren, die in einem endlosen, sich auf ihn zubewegenden schwarzen Streifen (der sich scheinbar auf ihn zubewegenden „Fahrbahn“) aufleuchten. Die Ergebnisse der Eichung stimmten recht befriedigend mit den Urteilen der Straßenbahndirektion über die Berufseignung der untersuchten Fahrer überein; zur praktischen Auslese wurden die Methoden bisher nicht verwandt.

b) Hochbahnfahrer. Zu gleicher Zeit wurde auch das Problem der Eignung zum Führer der elektrischen Hoch- und Untergrundbahn von Dr. Bobertag einer Untersuchung unterworfen. Die Versuchsanordnung bestand in der Hauptsache in einer Reiztafel, auf der farbige Lichter („Signale“) aufleuchteten, auf die in verschiedener Weise durch Betätigung von Reaktionstastern zu reagieren war. Auch akustische Reize waren eingeschaltet. Die Abberufung Dr. Bobertags vom hiesigen Institut unterbrach die in Angriff genommene Eichung der Methoden.

c) Triebwagenführer der Vorortsbahn. Die bei den Straßenbahneruntersuchungen gewonnen methodischen Erfahrungen konnten nun in weitem Umfang nutzbar gemacht werden, als 1921 seitens der Eisenbahndirektion Altona das Ersuchen an das Laboratorium erging, ein Ausleseverfahren für die Triebwagenführer der elektrisch betriebenen Stadt- und Vorortsbahn zu entwickeln und durchzuführen. Der freiwillige Hilfsarbeiter Ingenieur Hallbauer übernahm die Konstruktion des Hauptapparates. Der Grundgedanke war wiederum, daß die zu prüfende Aufmerksamkeitsleistung mit der bei der Fahrpraxis erforderten eine strukturelle Ähnlichkeit besitzen und daß zwischen den Reizen und den Reaktionsbewegungen nicht eine beliebige assoziative Verknüpfung, sondern ein dem Prüfling verständlicher Sinnzusammenhang bestehen müsse. Als Reizfeld wurde deshalb wieder der auf den Beschauer sich zubewegende „Laufstreifen“ gewählt, als Reize die auf der Strecke üblichen Lichtsignale sowie Motorgeräusche, als Reaktionsbewegungen die im Fahrerstand vorzunehmenden Griffe.

Sodann konstruierte Dr. Werner einen „Geschwindigkeitsmesser“. Der Apparat besteht aus Streifen, die mit abstufbarer Geschwindigkeit gegeneinander laufen. An ihm wird die eigentliche Geschwindigkeitsschätzung, das Geschwindigkeitsgedächtnis und die Fähigkeit korrekten und ökonomischen Bremsens geprüft.

Beide Apparate sowie einige kleinere Tests sind im Lauf des Winters 1921/22 an schon im Dienst befindlichen Fahrern geeicht worden; sodann fand zu Auslesezwecken die Prüfung von Fahreranwärtern durch Herrn Hallbauer und Herrn Gewerbeschullehrer Voss statt. Im März besichtigte eine Gruppe auswärtiger höherer Eisenbahnbeamter die Versuchsanordnung.

3. Untersuchung technischer und verwandter Fähigkeiten. Prüfungen von Lehrlingen und Fachschülern.

Das neben der Fahrerprüfung bisher am meisten ausgebaute psychotechnische Gebiet ist bekanntlich die Lehrlingsauslese für technische Betriebe; wir haben


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:17 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

sie auf Grund mannigfacher Anforderungen der Praxis auch unserer Arbeit eingefügt.

An größeren Auslesen dieser Art sind hervorzuheben: die Auslese von Maschinenbauerlehrlingen für die Hamburger Schlosserinnung 1919 durch Erich Stern und Roloff und die Auslese von Maschinenbauerlehrlingen für die Eisenbahnwerkstätten in Hamburg, Harburg und Glückstadt 1920/21 durch William Stern und Roloff (Nr. 41). Auch bei diesen Auslesen wurde die bei Schülerauslesen erprobte methodische Eigenart des Hamburger Instituts gewahrt: man beschränkte sich nicht auf eine nur experimentelle Untersuchung der Lehrlinge, sondern zog auch die Beobachtungen der Lehrer, die die Bewerber im letzten Jahre unterrichtet hatten, mit Hilfe eines für diesen besonderen Zweck entworfenen Beobachtungsbogens in maßgebender Weise mit zur Entscheidung heran. Die experimentelle Untersuchung erstreckte sich auf Prüfung der Sinnestüchtigkeit von Auge und Ohr, Augenmaß, Tastempfindlichkeit, Muskel- und Gelenkempfindlichkeit, Handgeschicklichkeit (Zusammenarbeiten von Auge und Hand), Reaktionsfähigkeit, Raumanschauung, technische Begabung und Allgemeinintelligenz; auch Selbstäußerungen der Schüler über häusliche Verhältnisse, Interessen, Neigungen, häusliche Betätigungen u. a. wurden neben den Schulzeugnissen mitberücksichtigt. Außerdem geschah die endgültige Entscheidung über die schließliche Aufnahme stets in engster Zusammenarbeit von Psychologen und Vertretern der Werkstatt.

Als Probe auf die Bewährung dieser Methode mag hier eine Mitteilung der Eisenbahndirektion Altona folgen, nach der die vom Institut ausgelesenen Lehrlinge alle jemals eingestellten Lehrlinge so stark an besonderer Berufseignung übertrafen, daß sie im ersten Halbjahr ihrer praktischen Ausbildungszeit (Ostern-Herbst 1921) den gleichen Standpunkt erreichten wie ein normaler Jahrgang in anderthalb Jahren, also dreimal so schnelle Fortschritte aufwiesen als normale Lehrlinge.

Ferner wurden im letzten Semester im Auftrage der staatlichen Baugewerkschule Buxtehude durch H. P. Roloff Methoden zur psychologischen Eignungsuntersuchung der in die Hoch- und Tiefbauabteilung dieser Schule eintretenden Schüler ausgearbeitet. Sie werden auf ihre Bewährung hin im kommenden Sommersemester von den Hamburger und Buxtehuder Baugewerkschulen durchgeprüft werden.

Schließlich ist noch in der Frage der theoretischen Fundierung der Prüfmethoden für technische Begabung eine ständige Arbeitsgemeinschaft unter Leitung von Roloff tätig. Ihre gegenwärtige Arbeit erstreckt sich in der Hauptsache auf die Gewinnung von Normalleistungswerten für die verschiedenen im Laboratorium verwandten Apparate und Prüfmittel, auf die Untersuchung des Einflusses von Übung, Ermüdung, Monotonie auf den Ausfall der Prüfungsresultate, auf die Untersuchung des Zusammenhanges zwischen diagnostischer Sicherheit und Umfang der einzelnen Prüfungsreihen. — Die an anderer Stelle genannte Arbeitsgruppe für „Methoden zur Prüfung der mathematischen Begabung“ steht mit dieser hier in einer gewissen Interessengemeinschaft. (S. 186.)

4. Zur Psychotechnik kaufmännischer Berufe.

Mit diesem Gebiet hat sich das Laboratorium bisher weniger beschäftigt. Es ist lediglich eine Untersuchung zu erwähnen, die bereits 1918 aus der


Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:17 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

dem Laboratorium zwanglos angegliederten „Arbeitsgemeinschaft zur Psychologie der Berufseignung" hervorgegangen war.

Als Mitglied dieser Gruppe hat Dr. W. Heinitz Vorstudien angestellt über die psychologischen Arbeitsbedingungen des Maschinenschreibens (Nr. 26). Diese Arbeit sucht mittelst der Fragebogenmethode und durch Selbstbeobachtung empirisches Material beizubringen zur Beantwortung der Fragen nach der zweckmäßigsten Art der Maschine, der Reizgebung, der Ausbildung des Maschinenschreibers und nach den psychologischen Anforderungen des Maschinenschreibens. [1])

Neuerdings beginnt sich aber auch in kaufmännischen Kreisen Hamburgs das Interesse für das Eignungsproblem zu regen, und es ist die Mitarbeit des Laboratoriums erbeten worden. Ende 1921 setzte sich die hiesige Detaillistenkammer mit uns in Verbindung mit der Anregung, ihr Methoden zur psychologischen Auslese von Verkäufer- und Büropersonal auszuarbeiten. Indessen konnte das Institut diesen Wunsch vorläufig noch nicht erfüllen, da die Arbeitskraft sämtlicher Mitarbeiter zurzeit vollauf in Anspruch genommen ist. Die Möglichkeit einer psychologischen Bearbeitung besonders des noch fast gänzlich ungeklärten Verkäuferproblems wird nur bei einer Erweiterung des Mitarbeiterkreises für das Gebiet der Wirtschaftspsychologie gegeben sein.

5. Berufsberatung und Eignungsfeststellung.

Daß zwischen den beiden in der Überschrift genannten Aufgaben eine enge Beziehung bestehe, wird jetzt weitgehend anerkannt, und eine Reihe von großstädtischen Berufsämtern hat daraus auch schon die Konsequenz gezogen, Fachpsychologen haupt- oder nebenamtlich einzustellen oder ein am Ort befindliches psychologisches Institut mit den nötigen Untersuchungen und Prüfungen zu beauftragen.

In Hamburg fehlen solche Einrichtungen noch so gut wie ganz; es blieb bei einigen gelegentlichen Arbeitsbeziehungen zwischen Berufsberatung und Laboratorium. So half, wie bereits erwähnt, das Laboratorium bei der Ausarbeitung der „Schülerbogen" der Berufsberatung; ferner stellte das Laboratorium die Prüfergebnisse technisch begabter (aber aus Platzmangel von der Eisenbahnwerkstatt nicht aufgenommener) Knaben der Berufsberatung zur Verfügung und konnte so zu deren sachgemäßer Unterbringung beitragen. In einigen vereinzelt gebliebenen Fällen hat das Laboratorium auch auf Wunsch der Berufsberatung Eignungsprüfungen vorgenommen.

Dagegen wurde die theoretische Seite des Problems vom Laboratorium nach zwei Seiten hin bearbeitet: nach der pädagogischen und nach der soziologischen.

Der schon mehrfach erwähnte Grundsatz des Instituts, daß, wo immer möglich, der Experimentalprüfung die Beobachtung nebenzuordnen sei, gilt insbesondere für die psychologische Berufsberatung. Hier hat also die Schule wichtige Vorbereitungsarbeit zu tun. Über dies Thema „Die Feststellung der psychischen Berufseignung und die Schule" stellte nun Dr. Erich Stern, der von 1919—1921 als Mitarbeiter des Laboratoriums tätig war, eine vergleichende Untersuchung an Volksschulabgängern beiderlei Geschlechts an (Nr. 42). Er suchte zu ermitteln, inwieweit es angängig ist, aus den mit Hilfe der Fragebogenmethode erlangten Äußerungen von Lehrern und Eltern über

[1]) Seiner ersten Veröffentlichung ließ Heinitz 1920 noch eine selbständige Untersuchung über die Fehlleistungen beim Maschinenschreiben folgen. (Schriften z. Ps. d. Berufseignung Heft 16).


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:17 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

die verschiedenen Fähigkeiten der Kinder Schlüsse über deren Eignung zu bestimmten Berufen zu ziehen, ja inwieweit Selbstäußerungen der Kinder (Beantwortung vorgelegter Fragen oder freier Aufsatz) gleiches ermöglichen, ferner wie die Resultate dieser Methode dann mit den Ergebnissen einiger an den gleichen Kindern vorgenommenen experimentellen Eignungsuntersuchungen übereinstimmen.

Als Nationalökonomin und Sozialpolitikerin äußerte sich unsere zeitweilige Mitarbeiterin Dr. Hildegard Sachs „Zur Organisation der Eignungspsychologie" (Nr. 38). Aus wissenschaftlichen, wirtschaftlichen und vor allem sozialen Gründen tritt sie dafür ein, daß die Eignungsprüfungen nicht — wie bisher fast die Regel — von seiten der einzelnen Betriebe durchgeführt, sondern an „neutralen" staatlichen Prüfstellen zentralisiert werden.

6. Psychotechnische Lehrtätigkeit.

Neben dieser wissenschaftlichen Forschungsarbeit und praktischen Prüftätigkeit des Instituts setzte nun in den letzten Semestern in organischer Fortentwicklung auch die Lehrtätigkeit auf wirtschaftspsychologischem Gebiet ein. Während W. Stern im Wintersemester 1920/21 eine Vorlesung über Wirtschaftspsychologie hielt, leitete Roloff während der letzten Semester im psychologischen Seminar für Fortgeschrittene die Arbeitsgruppen zur Untersuchung von Berufseignungen. Außerdem hält Roloff seit 1920 im Rahmen des Hamburger Technischen Vorlesungswesens in regelmäßigem Zyklus Vorlesungen, theoretische und praktische Übungen über das Gesamtgebiet der industriellen Psychotechnik, die sowohl in die theoretischen Grundlagen der Psychotechnik als auch in die praktische Anwendung der experimentellen Methoden zur Feststellung der Berufseignung einführen. Auch in das Programm des jüngst am Institut durchgeführten pädagogisch-psychologischen Lehrkurses für auswärtige Lehrkräfte war eine Arbeitsgruppe zur Einführung in diese Methoden aufgenommen.

Dem Zweck der Belehrung und Aufklärung weiterer Kreise dienten die vielfachen Vorträge, die Stern und Roloff innerhalb und außerhalb Hamburgs in Fachverbänden, Lehrervereinen usw. über Themen der Psychotechnik gehalten haben.

Auf dem Anschauungswege wurde eine solche Einführung in die Methoden erstrebt durch eine „Psychotechnische Sonderausstellung", die im März 1922 in den Räumen des Laboratoriums stattfand. Sie wurde veranstaltet aus Anlaß der gleichzeitigen betriebs- und psychotechnischen Wanderausstellung des Vereins Deutscher Ingenieure.

Zur Ausstellung gelangten Apparate und Prüfmittel zur Feststellung der Eignung zum Metallarbeiter, zum Straßenbahnfahrer, zum Triebwagenführer, sowie zur Untersuchung allgemeiner geistiger Funktionen wie Gedächtnis, Aufmerksamkeit und Intelligenz. Achtmal wurden Führungen für das allgemeine Publikum und für geladene Körperschaften (insgesamt etwa 300 Personen) veranstaltet, bei denen die Methoden demonstriert und erläutert wurden.

7. Allgemeine methodische Richtlinien

für die psychotechnische Arbeit hat W. Stern aus den bisher im Laboratorium gemachten Erfahrungen abgeleitet und auf dem Marburger Psychologen-Kongreß


Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:17 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Ostern 1921 (Nr. 45) entwickelt. Behandelt werden folgende Gesichtspunkte: Prüfung und Beobachtung; Massen- und Einzelprüfung; Mosaik- und Struktur-Prinzip; Symptomwert der Ergebnisse; Leistungsänderung durch Übung und Surrogatfunktionen; Bewertungsmethoden; Bewährung und Eichung.

8. Zusammenfassung.

Überblickt man die genannten psychotechnischen Arbeiten und Veranstaltungen, so wird man verstehen, daß das unverhältnismäßige Anschwellen des neuen Tätigkeitsgebietes vom Standpunkt des Gesamtinteresses des Laboratoriums nicht mit ganz ungeteilter Freude begrüßt werden kann.

Das Laboratorium hat selbstverständlich die Pflicht, das neue, volkswirtschaftlich so wichtige Anwendungsfeld seiner Wissenschaft zu pflegen; es muß als einzige Hamburger Forschungsstätte nicht nur den von außen kommenden Anforderungen nach Kräften zu genügen suchen, sondern darüber hinaus die bisher noch unorientierten oder uninteressierten Kreise, die es angehen sollte, auf die Wichtigkeit der Psychotechnik hinweisen und die Versuche einer dilettantischen Anwendung psychotechnischer Methoden bekämpfen.

Aber andererseits drohen diese wachsenden und oft an kurzfristige Termine gebundenen Aufgaben geradezu den Rahmen des Laboratoriums zu sprengen. Wenn auch die beteiligten Betriebe und Behörden für die nötigen Kosten aufkamen, auch Hilfspersonal und die Mitarbeit ihrer Werkstätten zur Verfügung stellten, so mußte doch der eigentlich wissenschaftliche Teil der Aufgabe ausschließlich vom Laboratorium bestritten werden. Bei aller Anspannung der Kräfte des wissenschaftlichen und technischen Personals wäre die Durchführung nicht möglich gewesen, wenn sich nicht noch freiwillige wissenschaftliche Hilfskräfte in selbstlosester Weise wochenlang zur Verfügung gestellt hätten.[1])

Es kommt hinzu, daß zwar die Vorbereitung, Eichung und Nachprüfung der Methoden eine dauernde Verbindung mit psychologischer Forschungsarbeit verlangt, daß aber die eigentliche praktische Prüftätigkeit — sobald einmal die Methoden feststehen — nur geringere wissenschaftliche Ausbeute liefert.

Da nun zu erwarten und auch zu wünschen ist, daß die Psychotechnik in Hamburg eine immer weitere Ausdehnung erfährt, so wird in naher Zukunft zweierlei nötig werden: 1. die Schaffung einer psychotechnischen Forschungsabteilung am Laboratorium, die mit Mitteln, Personal und Räumen so ausgestattet ist, daß die anderen Aufgaben des Laboratoriums daneben unbehindert erfüllt werden können, 2. die Begründung einer staatlichen psychotechnischen Prüfstelle, an der die bereits bewährten Methoden ständig dem unmittelbaren Bedarf der Praxis nutzbar gemacht werden. Sie müßte als neutrale Instanz zugleich dem Interesse der Betriebe und der Berufsuchenden dienen und unter fachpsychologischer Leitung stehen.

[1]) Hier sei mit besonderem Dank der unermüdlichen Mitarbeit der Herren Ingenieur Hallbauer, Gewerbeschullehrer Voss, Lehrer v. d. Mühlen und stud. phil. Wunderlich gedacht.



Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:17 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

III. Pädagogische Psychologie und Jugendkunde.

1. Die Art der Lehrtätigkeit.

Bei dem lebhaften Interesse, das zur Zeit der pädagogisch-psychologischen Ausbildung des künftigen Lehrers entgegengebracht wird, sei hier die besondere Form geschildert, in der sich die Hamburger Lehrtätigkeit auf diesem Gebiet im letzten Semester vollzog.

Prof. W. Stern hielt eine dreistündige Universitätsvorlesung über „Psychologie der Kindheit und des Jugendalters mit Berücksichtigung der pädagogischen Anwendungen". Im Seminar wurden von demselben geleitet:

„Psychologische Arbeiten für Fortgeschrittene auf dem Gebiet der Jugendkunde"

und zwar nach folgenden Gesichtspunkten.

Der große Andrang von studierenden Lehrern und Lehrerinnen wie auch von sonstigen Studenten zu jugendpsychologischen Arbeiten hat es seit einigen Semestern nötig gemacht, ein Gruppensystem auszubilden. Zugelassen werden nur solche, die die systematischen Vorlesungen und Anfängerübungen über Psychologie absolviert haben.[1]) In Zukunft wird sogar der Nachweis einer eigenen psychologischen Arbeit als Zulassungsbedingung verlangt werden.

Zu Beginn des Semesters wurden Arbeitsgruppen eingerichtet (teils neue, teils in Fortsetzung aus früheren Semestern), die unter Leitung von wissenschaftlichen Hilfsarbeitern oder langjährigen Mitarbeitern des Seminars stehen; in ihnen wird ein Sonderthema mit allen gebotenen Methoden durchgearbeitet: über die Literatur wird referiert, experimentelle oder Beobachtungsmethoden werden vorbereitet oder durchgeprobt, die Ergebnisse verarbeitet. Hierbei wird fast immer über den schon vorliegenden Stand des Problems hinausgegangen. Zum Teil stellen sich auch die Gruppen direkt in den Dienst der praktisch-psychologischen Aufgaben des Laboratoriums, indem sie z. B. die Schülerauslese vorbereiten helfen.

Zusammenkünfte der einzelnen Gruppen finden nach Bedarf statt. Der Direktor bleibt durch die Berichte der Gruppenleiter und durch gelegentliche Teilnahme an den Gruppensitzungen in ständiger Fühlung mit dem Fortgang der Arbeit. Außerdem werden 4—5 mal im Semester „Vollversammlungen" für die Teilnehmer aller Gruppen abgehalten, in denen über die zu relativem Abschluß gekommenen Arbeiten einzelner Gruppen oder über sonstige im Laboratorium durchgeführte Untersuchungen berichtet wird. So ist trotz der notwendigen Arbeitsteilung doch dafür gesorgt, daß der Zusammenhang zwischen den verschiedenen pädagogisch-psychologischen Arbeiten des Laboratoriums aufrecht erhalten bleibt.

Im Arbeitsjahr 1921/22 arbeiteten folgende Gruppen (G.-L. = Gruppenleiter):

1. Die Gruppe zur Untersuchung der mathematischen Begabung (G.-L.: Dr. Roloff) hat nach eingehenden theoretischen Erörterungen zunächst die praktische Bearbeitung eines Teilproblems in Angriff genommen; Methoden zur Erforschung des Anteils der räumlichen Vorstellungsfähigkeit an der Leistungsfähigkeit in der Geometrie sind vorbereitet worden und werden

[1]) Hiervon wird nur ausnahmsweise bei solchen Teilnehmern abgesehen, die, aus der Praxis kommend, für die Arbeit einer Spezialgruppe (z. B. Jugendfürsorge) besonderes Interesse und besondere Fachkenntnis haben.


Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:17 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 / Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

z. Z. in umfangreichen Versuchen an Schülern verschiedener Schulgattungen und Altersstufen durchgeprüft. (Vgl. S. 186.)

2. Die Gruppe zur Untersuchung der technischen Begabung (G.-L.: Dr. Roloff) ist damit beschäftigt, Methoden zur Prüfung dieser Begabung in Versuchen an zahlreichen Schulabgängern zu eichen.

3. Die Gruppe zur Untersuchung der sprachlichen Begabung (G.-L.: F. Wickel) hat als Vorarbeit für die Aufstellung von Prüfungstests den Versuch gemacht, durch Analyse von Selbstbeobachtungen Erwachsener beim Erlernen fremder Sprachen die dabei in Frage kommenden typischen Verhaltungsweisen zu erforschen. Zurzeit ruht die Arbeit.

4. Die Gruppe zur Untersuchung der rhythmischen Begabung (G.-L.: Dr. Werner) ist mit Vorabeiten für die Aufstellung von Tests für die Prüfung der rhythmischen Begabung von Kindern beschäftigt. (Vgl. S. 174.)

5. Die Gruppe „Bilderordnungstest" (G.-L.: Dr. Peter) hat die psychologischen Bedingungen dieses Tests eingehend untersucht und Fehleranalysen vorgenommen. Vergleichende Untersuchungen an normalen, schwachsinnigen und taubstummen Kindern wurden veranstaltet.

6. Die Gruppe „Ergänzungstest" (G.-L.: O. Wiegmann) hat die statistische Verarbeitung des bei der Hamburger Auslese 1918 angewandten Lückenergänzungstests und anschließend daran Untersuchungen über den Schwierigkeitsgrad der verschiedenen grammatisch-logischen Verknüpfungen (Konjunktionen) sowie denkpsychologische Analysen vorgenommen.

7. Die Gruppe zur Nachprüfung der Hamburger Auslese 1918 (G. L.: K. Friederichsen) untersuchte die Korrelation zwischen den Ergebnissen der psychologischen Ausleseprüfung und den Lehrerurteilen über die Bewährung der ausgelesenen Schüler.

8. Die Gruppe „Beobachtungsbogen" (G. L.: M. Muchow) bearbeitete das in den Beobachtungsbogen von 1918 und 1919 vorliegende reiche Material unter differentiell-psychologischen Gesichtspunkten, verfolgte die Entwickelung des Problems der Schülerbeobachtung und machte besonders die psychologischen Voraussetzungen derselben beim Lehrer zum Gegenstand näherer Untersuchung.

9. Die Gruppe „Hamburger Auslese" (G. L.: M. Godbersen) bereitete Methoden zur psychologischen Prüfung 10jähriger Schüler für die Aufnahme in die höhere Schule vor. — (Vgl. den Bericht S. 189.)

10. Die Gruppe „Altonaer Auslese" (G. L.: H. Klüver und F. Wickel) bereitete Methoden zur Differenzierung von Kindern des ersten Schuljahres bzw. Schulneulingen vor. — (Vgl. den Bericht S. 190.)

11. Die Gruppe zur Untersuchung der Beziehungen von Intelligenz und Moral (G. L.: Dr. Boden) hat nach eingehenden theoretischen Erörterungen des Problems die Jacobsohn'sche Ordnungsmethode für die Anwendung an Kindern bearbeitet, eine Reihe von verschieden zu bewertenden Lügenfällen aufgestellt und in umfangreichen Versuchen an Schulkindern durchgeprüft.

12. Die Gruppe „Psychologie des straffälligen Jugendlichen" (G. L.: Dr. Bondy und Dr. Grünhut) verarbeitet das Beobachtungs- und Testmaterial, das an Sträflingen des Hamburger Jugendgefängnisses durch den dort tätigen Gruppenleiter Dr. Bondy gewonnen wurde. — (Vgl. den Bericht S. 194.)

In den Vollversammlungen des W. S. 1921/22 wurden folgende Themen behandelt:

1. Besprechung der Winterarbeit. Konstituierung der Arbeitsgruppen für das Wintersemester.
2. Zur Psychologie der psychographischen Methode. Referent: Dr. med. Langelüddeke.
3. Bericht über eine Massenuntersuchung mit dem Definitionstest. Referent: Dr. Roloff.
4. Psychologische und pädagogische Beobachtungen und Erfahrungen aus der Arbeit im Strafvollzug. Referent: Dr. Bondy.
5. Begabungsdifferenzierung siebenjähriger Schüler. Berichterstatter für die Altonaer Auslesegruppe: H. Klüver. — Vorbereitungen zur Auslese für sächsische Aufbauschulen. Referent: Studienrat Schwärig.

Neben diesen für einheimische Studierende bestimmten Kursen veranstaltete das Laboratorium im verflossenen Wintersemester zum ersten Mal einen

Sonderlehrgang für auswärtige Lehrer und Lehrerinnen aller Schulgattungen.

Er war gedacht als Ausbildungskursus in Psychologie der Kindheit und des Jugendalters, mit besonderer Berücksichtigung der schulpsychologischen



Digitized by Google Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:17 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Probleme (Schülerbeobachtung, Begabungsdiagnose, Schülerauslese, Feststellung der Berufseignung).

Mit diesem Kursus sollte ein Versprechen eingelöst werden, das W. Stern schon 1916 in seiner Programmschrift „Jugendkunde als Kulturforderung" gegeben hatte, dessen Erfüllung aber durch den Krieg unmöglich gemacht worden war. Dem Kurs liegt folgender Gedanke zugrunde: Außer der allgemein anzustrebenden Vertiefung und Erweiterung der psychologischen Lehrerausbildung ist für einen kleineren Kreis von Pädagogen eine spezialwissenschaftliche Schulung in der Jugendkunde nötig, damit sie einerseits die schulpsychologischen Aufgaben bearbeiten können, die aus der Schülerauslese, Berufsberatung, Jugendpflege und -fürsorge usw. erwachsen, und damit sie andererseits die überall entstehenden psychologischen Arbeitsgemeinschaften von Lehrern sachverständig leiten können. Die bloße Beschäftigung mit der Literatur genügt hierzu nicht; es ist vielmehr das Eindringen in die wissenschaftliche Arbeitsweise erforderlich, wie es nur an einer psychologischen Forschungsstätte vermittelt werden kann. Das Ideal wäre eine mehrsemestrige Ausbildung; da aber eine so lange Abwesenheit vom Dienst unter den gegenwärtigen schwierigen Verhältnissen nicht erreichbar war, mußte der Lehrgang in ein einziges Semester zusammengedrängt werden. Auch so war es noch zahlreichen Anmeldern unmöglich zu kommen, da die Schulbehörden sie gar nicht oder nur ohne Gehalt beurlauben wollten. Schließlich konnte aber der Kurs mit 16 Teilnehmern (darunter 5 Damen) eröffnet werden; sie stammten aus Mittel-, West- und Norddeutschland, je eine Teilnehmerin aus Dänemark und Jugoslavien. Dem Beruf nach waren vertreten: Volksschullehrer und -lehrerinnen, 1 Rektor, 1 Studienrat, 1 Regierungsbeamter aus der Jugendfürsorge und einige Studenten.

Der Lehrgang setzte sich aus folgenden Veranstaltungen zusammen:

1. Teilnahme an der Vorlesung über Psychologie der Kindheit und des Jugendalters.
2. Übungskurs über Begabungspsychologie (mit Referaten, Demonstration und Besprechung von Methoden, Diskussionen), abgehalten von W. Stern.
3. Arbeitsgruppen.
   a) Arbeitsgruppe zur Einführung in die methodische Durcharbeitung von Einzeltests. (Leiter: Dr. Peter.)
   b) Arbeitsgruppe zur Einführung in die Methodik der Schülerbeobachtung und die Probleme des Beobachtungsbogens. (Leiterin: M. Muchow.)
   c) Arbeitsgruppe zur Einführung in die Methoden der Berufseignungsuntersuchung. (Leiter: Dr. Roloff.)
   d) Arbeitsgruppe zur Einführung in die Methodik größerer Ausleseunternehmungen. (Altonaer Auslesegruppe. Leiter: H. Klüver und F. Wickel.) Vgl. S. 190.
   e) Arbeitsgruppe zur Vorbereitung der Auslese für sächsische Aufbauschulen. (Dr. Peters und Studienrat Schwärig.) Vgl. S. 191.
4. Einzelvorträge über verschiedene Gebiete des hamburgischen Erziehungswesens und der pädagogischen Reformbestrebungen, gehalten von Praktikern und Fachmännern.

Außerdem wohnten die Lehrgangteilnehmer verschiedenen Kursen und Vorlesungen der Universität als Gasthörer bei.

2. Begabungsforschung und Schülerbeobachtung.

Die Gesamtdarstellung, die das Problem der jugendlichen Intelligenz in dem 1920 erschienenen Buch W. Sterns fand (Nr. 34), bildete zugleich die Zusammenfassung der bisher auf diesem Gebiet vorliegenden Untersuchungen, wie die Grundlage für weiterführende Spezialarbeiten des Labo-



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:17 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

ratoriums. Die Forderung, neben den experimentellen Methoden die beobachtenden zu pflegen, blieb nach wie vor richtunggebend.

Experimentelle Untersuchungen. Ein großer Teil der experimentellen Begabungsforschungen stand in unmittelbarem Zusammenhang mit den weiter unten zu besprechenden Schülerauslesen. Im übrigen ist folgendes zu berichten: Die Sammlung von Intelligenztests wurde ständig fortgesetzt und auch durch einige ausländische Tests vermehrt. Die Neuauflage der „Methodensammlung" von Stern und Wiegmann (Nr. 36) gab Gelegenheit, diese Ergänzungen in einem umfangreichen Nachtrag zu veröffentlichen. Eine Reihe von bewährten Tests des Hamburger Laboratoriums wurde der Firma Buth (Charlottenburg, Leibnizstr.) zum Druck übergeben, von der sie käuflich zu beziehen sind. Daneben wurde ständig an der Verbesserung und Umgestaltung der bekannten Tests sowie an der Schaffung neuer gearbeitet; Eichungen und Korrelationsbestimmungen wurden vorgenommen. Genannt sei insbesondere die Arbeit am Schematest, am Bilderordnungstest, am Analogietest, am Definitionstest; der letztere wurde von Herrn Roloff einer massenstatistischen Arbeit zugrunde gelegt, die soeben in Buchform unter dem Titel „Vergleichend-psychologische Untersuchungen über kindliche Definitionsleistungen" veröffentlicht wird (Nr. 48). Der Verfasser berichtet darüber:

Die Arbeit ist eine Alterseichung von Definitionstests im Massenversuch, in Beziehung gesetzt zu Intelligenzschätzungen und zur sozialen Herkunft der Versuchspersonen. Sie stellt einen Teil der Vorarbeiten dar, die am Hamburger Psychologischen Laboratorium für die Auswahl der Tests zu der großen Hamburger Begabtenauslese von 1918 geleistet werden mußten. Die gesamte männliche Jugend der Hamburgischen Stadt Bergedorf und ihres preußischen Vororts Sande (zusammen 25000 Einwohne) zwischen 10 und 12 Jahren, sowie ein großer Teil der 9- und 13jährigen (1037 Knaben aus 1 Gymnasium, 1 Realschule und 3 Volksschulen) wurde durchgeprüft. Zu definieren waren die Begriffe: Briefträger, Insel, U-Boot, Beute, Skalp, Onkel, Vetter (konkrete und Verwandschaftsbegriffe), Geiz, Mut, Lüge, Neid (abstrakte Begriffe), Miete, Manöver, Wehrpflicht (halbabstrakte Begriffe).

Als Hauptergebnisse der Untersuchung sind anzuführen:

Die allgemeine Fähigkeit zu definieren entwickelt sich in dem Intervall von 10—12 Jahren vollkommen stetig als lineare Funktion der Zeit ohne irgendwelche Rückschläge oder Stockungen.

2. Die Definitionsleistungen stehen in hoher Korrelation zur Intelligenz: Die guten Schüler (25 %) zeigen vor den schlechten Schülern (25 %) auf den verschiedenen Altersstufen dieses Intervalls in bezug auf die Definitionsleistungen einen durchschnittlichen Entwicklungsvorsprung von $1^1/_2$ Jahren.

3. Die Realschüler zeigen vor den Volksschülern in dem betrachteten Interwall in bezug auf die Definitionsleistungen einen Entwicklungsvorsprung von durchschnittlich etwa einem Jahr, die Gymnasiasten einen solchen von durchschnittlich etwa drei Jahren.

4. Es besteht keine Korrelation zwischen Güte der Definitionsleistung und Lehrplan, Stundenverteilung, Klassenfrequenz oder Lehrerkollegium.

Es besteht hohe Korrelation zwischen Güte der Definitionsleistung und Höhe des Schulgeldes, Wohnort und sozialer Schicht der Definierenden.

Viel langsamer als die Erforschung der Intelligenz schreitet die der Sonderbegabungen vorwärts; hier liegen sehr bedeutende methodische Schwierigkeiten vor, die erst zum kleinsten Teil überwunden sind. Es ist dies nicht nur aus theoretischen Gründen bedauerlich; denn auch die Praxis der Schülerbeurteilung und -auslese hat ein starkes Bedürfnis nach einer Analyse und Diagnose der Sonderfähigkeiten. Bezüglich der fremdsprachlichen Begabung haben mehrfache Ansätze noch nicht zu greifbaren Er-



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:18 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

gebnissen geführt (s. S. 183). Am weitesten ist bisher das Studium der technischen Begabung gediehen, über welches Roloff S. 177 berichtet hat.

Seit einer Reihe von Semestern wird ferner das Problem der mathematischen Begabung des Kindes in einer Arbeitsgruppe behandelt; ihr haben zum Teil auch Mathematiker, die in der Schulpraxis stehen, wertvolle Dienste geleistet. Die Arbeitsgruppe hat unter Leitung von Dr. Roloff nach vorangehender theoretischer Arbeit zunächst Richtlinien zur Beobachtung der verschiedenen Seiten der mathematisch-geometrischen und mathematisch-arithmetischen Begabung während des Unterrichts aufgestellt. Sie hat sodann eine große Anzahl Einzeltests zur experimentellen Untersuchung der zahlreichen in den Komplex der mathematisch-geometrischen Begabung eingehenden Einzelfunktionen sowie auch eine Reihe von Tests zur Untersuchung der Struktur der arithmetischen Begabung ausgearbeitet und in zahlreichen Vorversuchen an mehreren hundert Kindern beiderlei Geschlechts und aller sozialen Schichten die Altersstufen ihrer Anwendungsmöglichkeit festgestellt, so daß in nächster Zeit in die in größerem Umfange anzustellenden Hauptversuche eingetreten werden kann. Hauptprobleme dieser Hauptuntersuchung sind: Aufhellung der Struktur der geometrischen und arithmetischen Begabung, Feststellung des diagnostischen Wertes der ausgearbeiteten Tests, der Beziehung der beiden erwähnten Seiten der mathematischen Begabung zueinander und zur Allgemeinintelligenz und des Einflusses von Geschlecht und sozialer Schicht.

Die Studien über geometrische Begabung führten zur Herstellung eines einfachen Prüfinstrumentes, des „Formvariators", durch W. Stern. Der Formvariator besteht aus einem würfelförmigen Gestell aus 12 Stäben, die durch elastische Eckverbindungen miteinander verknüpft sind. Die Gelenkigkeit ermöglicht die Herstellung der verschiedensten Flächen- und Raumgestalten. Der Variatorwürfel dient zur Prüfung der dynamisch-geometrischen Anschauung, d. h. der Fähigkeit zur Vorstellung und Herstellung von Formwandlungen. Er ist zugleich als Lehrmittel für den geometrischen Unterricht verwendbar (Nr. 51).

Die Beobachtungsmethode. Die hierher gehörigen Bestrebungen werden seit einiger Zeit von Martha Muchow geleitet, die teils allein, teils in Gemeinschaft mit einer Arbeitsgruppe tätig war. Bemerkenswert an dieser Arbeit ist, daß neben der Psychologie des zu beobachtenden Schülers immer deutlicher die Psychologie des beobachtenden Lehrers als ein gleich wichtiges Problem erkannt wurde.[1]) Martha Muchow berichtet über diesen Arbeitskreis:

Bei allen praktischen Prüfungsunternehmungen — Ausleseprüfungen von Schülern und Eignungsprüfungen von Schulabgängern —, die vom Laboratorium vorgenommen wurden, ist besonderes Gewicht darauf gelegt worden, daß neben den Ergebnissen der experimentellen „Stichproben" auch die wertvollen psychologischen Beobachtungen des Lehrers hinreichend zur Geltung kamen. Stets lag bei der endgültigen Entscheidung über die Eignung neben den Prüfungsbefunden ein ausführliches Lehrerurteil vor, das eingehend gewürdigt und berücksichtigt wurde. Unsere Erfahrungen haben die Berechtigung der von Stern immer scharf betonten Forderung, das Lehrerurteil mit heranzuziehen, bestätigt. Die Sicherheit der Auslese für die höhere Schule wie für den Beruf wird dadurch, daß man an der Hand der Aufzeichnungen

[1]) Auch auf anderen Gebieten hat uns unsere Arbeit mehr und mehr zu der Feststellung geführt, daß eine — erst zu schaffende — generelle und differentielle Psychologie des Lehrers und Erziehers die Psychologie des Kindes und Jugendlichen ergänzen muß.



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:18 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

des Lehrers individualisierend vorzugehen in der Lage ist, wesentlich erhöht. Andererseits hat aber auch die Erfahrung mit den mehreren Tausend ausgefüllten Beobachtungsbogen, die hier im Laufe der Jahre zusammengekommen sind, gelehrt, daß wir noch weit entfernt sind von einer ausreichenden Schulung aller Lehrer für die erforderliche eingehende psychologische Beobachtung ihrer Schüler. Bei dem Entwurf neuer Beobachtungsbogen und ihrer Anwendung gilt es daher stets neben der Frage der Zweckmäßigkeit des Bogens für die Auslese auch die Frage nach der Möglichkeit seiner zweckentsprechenden Ausfüllung und die Aufgabe einer eingehenden Vorbereitung der Lehrerschaft auf die neue und recht schwierige Arbeit ins Auge zu fassen. Der Beobachtungsbogen muß anregen und zugleich anleiten zur psychologischen Vertiefung in die Natur des Schülers. Um die in diesem Sinne beste Form des Personalbogens zu erreichen, wird es noch vieler Arbeit bedürfen — und vieler Erfahrungen. Das Hamburger Laboratorium arbeitet an der Erreichung dieses Ziels intensiv mit. Spezialbogen für die Auslese von zehnjährigen Begabten, für die Ergänzung von Berufseignungsuntersuchungen verschiedener Art und für die Beobachtung von Schulneulingen wurden hier entworfen. Eine Sammlung der bisher publizierten Beobachtungsbogen, die im Entstehen begriffen ist, und eine Zusammenstellung der Literatur zum Problem der Schülerbeobachtung, die bereits weit über 100 Nummern aufweist, erleichtern den Überblick über alle einschlägigen Fragen und erlauben, die auswärts gewonnenen Erfahrungen nutzbringend zu verarbeiten und zu verwerten.

3. Beteiligung an Schülerauslesen.

a) Hamburg.

Die Mitarbeit der Psychologie an der Schülerauslese in Hamburg zeigt eine merkwürdige Wellenbewegung, die aber lediglich durch außerwissenschaftliche Momente bedingt ist. Nach einer längeren Pause brachte das letzte Semester wieder besonders starke Anforderungen an das Laboratorium.

Die 1919 einsetzende Umwälzung der Schulorganisation bewirkte zunächst, daß die F-Klassen, für deren Auslese wir bis dahin tätig gewesen waren[1]), nicht weiter erneuert wurden. Statt dessen aber erhob sich mit Einführung der Einheitsschule ein Problem von viel umfassenderer Bedeutung: *die Auslese für den Übergang von der Grundschule zur höheren Schule.* W. Stern hat in den letzten drei Jahren in Vorträgen und Aufsätzen, in dem Buch „Psychologie und Schülerauslese“ (Nr. 35) und in einer von zahlreichen Pädagogen unterschriebenen Erklärung auf der Reichsschulkonferenz folgende zwei Gedanken ausgeführt: 1) Es genügt nicht, die Forderung der Verfassung, daß die Einheitsschule lediglich nach Fähigkeiten und Neigungen gegliedert sein solle, *organisatorisch* auszubauen; alle neuen Schultypen mit ihren Lehrplänen und ihren Übergangsmöglichkeiten bleiben vielmehr so lange rein papieren, als es nicht auch gelingt, die richtige — d. h. psychologisch möglichst zutreffende — *Zuweisung der Kinder* in die ihren Begabungen gemäßen Schulen zu erreichen. „Das rechte Kind in die rechte Schule.“ 2) Die Verantwortung bei der Überführung von Grundschülern in die höheren Schulen ist überaus schwer, da von ihr nicht nur das Lebensschicksal der

[1]) Vgl. S. 166.


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:18 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Individuen, sondern auch die soziale und berufliche Gliederung der nächsten Volksgeneration abhängt. Diese Schwere der Verantwortung fordert es, daß man alle verfügbaren Hilfsmittel, welche das Urteil über die Fähigkeiten der auszuwählenden Kinder zu sichern geeignet sind, heranziehe. Zu diesen Hilfsmitteln gehören auch die psychologischen Methoden. Es ist deshalb ein — nicht rein pädagogisches und nicht rein psychologisches, sondern — pädagogisch-psychologisches Verfahren der Schülerauslese auszubilden.

Diese Forderungen stießen zunächst teils auf Verständnislosigkeit, teils auf Widerspruch. Speziell in Hamburg glaubten weite Kreise der Lehrerschaft, schulfremde Helfer, wie es die Psychologen seien, von der Beteiligung an der Auslese fernhalten zu sollen. Im Jahre 1920 wurden im wesentlichen nur die üblichen Aufnahmeprüfungen abgehalten. 1921 wurden um jede in Betracht kommende höhere Schule herum „Bezirksauslese-Ausschüsse" gebildet, zu denen auch Vertreter der den Bezirken angehörigen Volksschulen gehörten. Diesen Ausschüssen war es überlassen, nach eigenem Ermessen die Gesichtspunkte der Auslese zu bestimmen. Die verschiedensten Verfahrungsweisen wurden angewandt: einfache Übernahme der von den Grundschullehrern empfohlenen Kinder, Aufnahmeprüfungen (Kenntnisprüfungen) durch die höhere Schule, Probeklassen von mehrtägiger Dauer, gegenseitiges Hospitieren usw.; auch Tests scheinen hier und da in nicht näher kontrollierbarer Weise zur Anwendung gekommen zu sein.

Die Ergebnisse dieses Verfahrens traten bald hervor. Zunächst hatte jener Aufnahmemodus eine viel zu große Anzahl aufgenommener Schüler ergeben; es mußten für diese weit mehr Unterklassen der höheren Schulen eingerichtet werden, als dem bisherigen Bestand, den Finanzen des Staates und dem Bedürfnis nach Nachwuchs mit höherer Bildung entsprach. Es hatte sich ferner gezeigt, daß unter den Aufgenommenen ein verhältnismäßig großer Teil von Versagern war; mehr als 20% entsprachen nicht den Anforderungen, mußten sitzen bleiben oder an die Volksschule zurückgewiesen werden. Auch unter denjenigen, die ohne jegliche Prüfung lediglich auf Grund der Empfehlung des Grundschullehres aufgenommen waren, gab es zahlreiche Enttäuschungen. Diesen unerfreulichen Ziffern konnten nun die inzwischen bekannt gewordenen Bewährungsziffern der psychologischen Auslese für die F-Klassen (s. S. 166) gegenübergestellt werden. Diese waren überraschend günstig; von den 1918 und 1919 ausgelesenen Schülern hatten nur 4—5% infolge mangelnder Begabung den Anforderungen der F-Klassen nicht genügt. Solche Erfahrungen hatten die Lage für 1922 wesentlich verändert und führten zu einer erneuten Beteiligung des Laboratoriums an der Auslese für die Unterklasse der höheren Schulen. Als nämlich jetzt die Oberschulbehörde eine größere Schärfe und Vorsicht bei der Auslese forderte und den Bezirksausschüssen nahelegte, die Vorschläge der abgebenden Lehrer durch eine Nachprüfung zu sichern, wurde aus diesen Ausschüssen selbst das Verlangen nach einer psychologischen Gestaltung dieser Prüfung laut. Das Laboratorium erklärte sich bereit, den Wünschen zu entsprechen; eine Arbeitsgruppe unter Leitung des Lehrers Godbersen und unter Teilnahme des Unterzeichneten wurde eingesetzt, die während des Wintersemesters 1921/22 in intensiver Arbeit die Vorbereitungen traf. Eine Reihe von Tests, die in Hamburg noch unbekannt waren, wurden ausgesucht, außerhalb Hamburgs durchgeprobt, für begabte 10jährige geeicht und schließlich so hergerichtet, daß


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:20 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

ihre Anwendung auch den prüfenden Lehrern der Bezirksauslese-Ausschüsse anvertraut werden konnte. Ausdrücklich wurde ausgesprochen, daß diese psychologische Prüfreihe nicht als alleinige Grundlage der Entscheidung angesehen werden dürfe, sondern daß sie dazu bestimmt sei, das aus Lehrerurteil und sonstigen Prüfungen gewonnene Bild der Fähigkeiten zu ergänzen und zu sichern.

Den Bezirksausschüssen war es seitens der Behörde völlig anheimgestellt, ob sie von dieser Möglichkeit psychologischer Prüfungen Gebrauch machen wollten oder nicht; um so erfreulicher war es, daß ein recht beträchtlicher Teil der Ausschüsse die Gelegenheit benutzte, so daß am 4. März 1922 im ganzen mehr als 1100 zehnjährige Anwärter für die höheren Schulen einer Intelligenzprüfung unterzogen wurden. Die von den Bezirksausschüssen benannten Prüfer wurden vorher über die Art des Prüfverfahrens auf das Genaueste instruiert und nachher mit dem Auswertungsverfahren für die Testergebnisse vertraut gemacht. Im übrigen wurde es den Ausschüssen selbst überlassen, in welcher Form sie diese psychologischen Befunde mit den sonstigen ihnen zur Verfügung stehenden Kriterien zu einem Gesamturteil über jedes Kind vereinigten.

Die Prüfung wurde schriftlich in Gruppen vorgenommen; sie dauerte etwa 4 Stunden.

Die angewandten neun Tests beziehen sich auf die Fähigkeiten der Kombination, der Kritik, der Definition, des Erfassens des Wesentlichen und des Gedächtnisses für sinnvolle Wortbeziehungen. Es sind zum Teil Umbildungen von Tests des Leipziger Lehrervereins und des Londoner Schulpsychologen Burt. Als Beispiele seien einige bisher unbekannte Tests in verkürzter Form angeführt:

I. Ein Schema eines vierstöckigen Hauses wird vorgelegt. Daneben steht folgender Text: In diesem Hause wohnen vier Familien übereinander: Schneiders wohnen über Schröders, Schmidts wohnen über Lehmanns, und Schneiders wohnen unter Lehmanns. Schreibe die Namen der vier Mieter in der richtigen Reihenfolge in die Zeichnung.

II. Text: Hans schreibt aus Lüneburg an seinen Bruder Fritz: „Gestern hatte ich in Harburg Unglück; ich bin gefallen und habe mir was gebrochen. Heute bin ich nun hierher gewandert." Frage: „Kannst Du aus dem Briefe herausfinden, was sich Hans gebrochen hatte?" Es wird auf die vier an der Tafel stehenden Möglichkeiten hingewiesen; „Rechter Arm, linker Arm, rechtes Bein, linkes Bein."

III. Prüfer: Neulich habe ich in einer Klasse gefragt: „Warum sind die großen Städte immer ungesunder als das Land?" Ich erhielt gute und schlechte Antworten. Ihr sollt aus den folgenden Antworten die zwei guten herausfinden.

1. Die Dorfstraßen sind fast immer schmutzig. 2. Krankheiten verbreiten sich, wo Leute dicht zusammenwohnen. 3. Die Häuser auf dem Lande haben sehr niedrige Zimmer und ganz kleine Fenster. 4. Es gibt in den Städten mehr Ärzte. 5. Der Rauch vieler Schornsteine und der Atem vieler Menschen machen die Luft schlecht,

IV. Prüfer sagt: „Vor euch liegt eine Geschichte. Aus der sollt ihr ein Telegramm machen. Denkt daran, daß das Telegramm ganz kurz sein muß und nur wenig Wörter darin stehen dürfen. Trotzdem muß alles Wichtige drin stehen. Also: Alle Hauptsachen — aber recht kurz. Die Adresse könnt ihr fortlassen. Ich will euch die Geschichte vorlesen, lest mit! „Der Vater saß im Zuge nach Berlin. Da sehr nebliges Wetter war, übersah der Lokomotivführer das Haltesignal, und es erfolgte ein Zusammenstoß mit dem vorauffahrenden Güterzug. Dabei wurde der erste Wagen des Personenzuges stark beschädigt, einige Reisende wurden schwer und viele leicht verletzt. Der Vater saß glücklicherweise im letzten Wagen, der ganz unbeschädigt blieb. Wie froh war er, daß er bei dem Unglück so gut davongekommen war! Seine erste Sorge war, der Mutter Nachricht zu geben, ehe sie aus der Zeitung von dem Eisenbahn-


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:20 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

unglück erfahren würde. Er schickte ihr ein Telegramm. Was wird der Vater der Mutter telegraphiert haben?" (An einem anderen Telegramm war den Kindern vorher der Sinn telegraphischer Kürze klargemacht worden).

b) Auswärtige Auslesen.

Wie stark inzwischen auch anderwärts das Verständnis und Interesse für psychologische Auslesemethoden gestiegen war, zeigt die Tatsache, daß gleichzeitig noch zwei Anregungen dieser Art an das Laboratorium herantraten: aus Altona und aus Sachsen. Beiden wurde entsprochen. Es handelt sich hier um ganz andere Organisationsprobleme und um andere Altersstufen als in Hamburg, so daß, gleichzeitig mit den Begabungsuntersuchungen an 10-jährigen, auch solche an 7jährigen und an 13—14jährigen von uns veranstaltet werden mußten.

Über diese beiden Auslesen mögen die Berichte der Gruppenleiter folgen.

Begabungsdifferenzierung von Schulneulingen in Altona.

Im Wintersemester 1921/22 hat eine Arbeitsgruppe des Psychologischen Laboratoriums den Versuch gemacht, Methoden zur Begabungsfeststellung Siebenjähriger auszuarbeiten. Die pädagogische Praxis selbst drängte uns zu dieser Arbeit. Nachdem man jahrelang mit großem Eifer das Einheitsschulprogramm erörtert und die Theoretiker, in deren Konstruktionen bald mehr historische und aprioristische, bald mehr psychologistische Erwägungen im Vordergrund standen, zur Genüge gehört hat, ist gewiß jeder Versuch, die Praxis entscheiden zu lassen, zu begrüßen. Einen solchen Versuch hat man Ostern 1921 in Altona gemacht. Hier besteht seit diesem Termin an einer Knaben- und Mädchen-Volksschule das sogenannte „Parallelklassensystem". Rektor Julius Edert, der seit langem für dieses System eingetreten ist, hat in dem Schulblatt der Provinz Schleswig-Holstein (Febr. 1922) eine ausführliche Darstellung seiner Gedanken gegeben. Ostern 1921 wurden jeder der beiden Volksschulen etwa 120 Schulneulinge zugewiesen. Nach einiger Zeit wurden die Schüler mit Rücksicht auf ihre Begabung von den Lehrern differenziert und drei verschiedenen Klassen zugewiesen, so daß wir jetzt einen A-Zug mit begabten, einen B-Zug mit mittel- und einen C-Zug mit schwachbegabten Schülern haben. Edert selbst tritt für Vierzügigkeit ein (also A-Zug 50, B 50, C 35, D 25 Schüler); aber die Schuldeputation hat bis jetzt nur das dreizügige P.-S. bewilligt. Es ist klar, daß die Scheidung der Kinder nach Begabungsrücksichten keine leichte Aufgabe darstellt. Als nun Prof. Stern gebeten wurde, die von den Lehrern vorgenommene Differenzierung mit psychologischen Methoden nachzuprüfen, gab er seine Zustimmung. Wenn auch der pädagogisch orientierte Betrachter dem P.-S. außerordentlich kritisch gegenüberstehen mag, so wird doch der Psychologe die Gelegenheit gern ergreifen, 1. ein in theoretisch-psychologischer Hinsicht sehr interessantes Material über die Welt der Siebenjährigen zu erhalten, 2. seine Untersuchung an den nach Lehrerurteil bereits differenzierten Kindern vornehmen zu können.

Uns war sofort klar, daß wir in den Einzelversuchen das Binet-Simon-Verfahren nicht anwenden konnten, daß wir also zur Ausarbeitung und Zusammenstellung anderer Prüfmittel schreiten mußten. Im Laufe unserer Arbeit suchten wir eine Testzusammenstellung, die Ergebnisse differentieller Natur liefert, zu gewinnen. An etwa 450 Volksschulkindern Hamburgs und Berge-



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

dorfs wurden Vorversuche gemacht; Prüfmittel, die, wie ein Vergleich mit der Intelligenzschätzung des Klassenlehrers zeigte, nicht differenzierend wirkten, wurden ausgeschaltet. Hier können nur kurz die Prüfmittel, die unter diesem Gesichtspunkt verwertbar erschienen, angegeben werden: Betrachten von drei Bildern, Ordnen einer Bilderserie, Ordnen von Gewichtskästchen, Ordnen von Kreisen nach der Größe und Helligkeit, Ergänzungstest, Prüfmittel zur Feststellung der räumlichen Vorstellungsfähigkeit (Zusammensetzen einer Kirche, Legen der Teilbilder auf ein Lotto), Tests für Konzentrations- (Sortieren von Schrauben) und Merkfähigkeit.

Die psychologische Prüfung der 240 Kinder aus den Altonaer Parallelklassen fand am 11. März 1922 statt. Methodisch unterschied sich das Verfahren von allen früheren dieser Art dadurch, daß es individualisierend vorgehen mußte. Schriftliche Gruppenprüfungen sind ja bei Siebenjährigen nicht möglich. Es war ein Aufgebot von 30 genau instruierten Prüfern (Teilnehmern der psychologischen Übungen und Vorlesungen) nötig, um die Arbeit in lauter Einzelprüfungen an einem Vormittag zu schaffen. Jeder Prüfer übernahm eine Testgruppe, in der er nacheinander etwa 30 Kinder prüfte.

Die Prüfung soll nicht nur als Überprüfung der bisher vom Lehrer differenzierten Kinder dienen, sondern — falls sich die Methode bewährt — bei künftigen Differenzierungen mit herangezogen werden. Außerdem ist zu hoffen, daß das Verfahren für die Psychologie und Pädagogik der Siebenjährigen auch anderweitige Ergebnisse liefert. Klüver.

Auslese für sächsische Aufbauschulen.

Im Freistaate Sachsen werden Ostern 1922 fünf Lehrerseminare in deutsche Aufbauschulen umgewandelt. Sie nehmen nach 7—8jährigem Schulbesuch Volksschüler aller Schulgattungen auf und führen sie nach einem 6jährigen Ausbildungsgange bis zur Universitätsreife. Die Aufnahmeprüfung in diese neue Art höherer Schule ist die „Begabtenprüfung", wie sie in Berlin, Hamburg und Dresden bereits mit Erfolg durchgeführt worden ist. Der Unterzeichnete, der im Wintersemester 1921/22 teilnahm an dem für auswärtige Lehrkräfte bestimmten Lehrgang für pädagogische Psychologie am Hamburger Laboratorium, wurde von der sächsischen Behörde zum Leiter der Prüfungen bestimmt. Aus Mitgliedern dieses auswärtigen Kursus und unter Mitarbeit von Herrn Dr. R. Peter bildete sich Anfang Januar im Hamburger Psychologischen Institut nun die Arbeitsgemeinschaft „Sächsische Auslesegruppe". Klarheit herrschte von Anfang an darüber, daß bei dem verschiedenartigen Schülermaterial, das aus allen möglichen Schulformen des reichgegliederten sächsischen Volksschulwesens sich meldete, eine Kenntnisprüfung alten Stils nicht in Frage kam. Man hätte mit ihr doch nur den mehr oder weniger reichhaltigen Lehrplan der betr. Schule oder den Lehrer geprüft und dann, wie früher, alle Schüler aus wenig gegliederten Schulen abweisen müssen. Eine Fähigkeitsprüfung auf Grund zahlreicher Testgruppen, die alle Anwärter gleichen Bedingungen unterwarf, war hier das Gegebene. Ebenso klar war uns aber von vornherein, daß die Testprüfung nicht allein entscheidend sein durfte über Aufnahme oder Nichtaufnahme eines Schülers; denn eine Menge für das Fortkommen auf der höheren Schule außerordentlich wichtiger Momente, die im Willens- und Gefühlsleben, im Fleiß usw. verankert sind,



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:20 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

werden von der Prüfung nicht erfaßt. Darüber muß uns der Lehrer Auskunft geben aus dem Schatze seiner langjährigen Erfahrungen und Beobachtungen. Um nun einen der zahlreichen, ausführlichen Beobachtungsbogen, etwa den Chemnitzer, Berliner, Hamburger, dem Lehrer zur Ausfüllung zu übergeben, dazu schien uns die Zeit zu kurz; nur sechs Wochen standen zur Verfügung, und außerdem fordert eine gewissenhafte Ausfüllung eine eingehende Einführung in die Technik psychologischen Beobachtens, die nicht mehr gegeben werden konnte. So einigten wir uns auf die Forderung eines psychologischen Schülerbildes, das uns gleichzeitig Material schaffen sollte für die Lösung des Problems: Beobachtungsbogen oder freie Schülercharakteristik. Folgendes Schema sollte dem Lehrer zeigen, welche Gesichtspunkte bei der Beurteilung eines Schülers uns besonders wichtig erschienen:

Schema eines psychologischen Schülerbildes.

I. Gefühlsleben: Temperament, Affekte, Selbstgefühl, Mitgefühl, Ehrgefühl.
II. Willensleben: Triebe, Willensstärke, Beharrlichkeit, Selbstbeherrschung, Geistesgegenwart oder Kopflosigkeit.
III. Verhalten in der Gemeinschaft: bei Spiel, Unterricht, Selbstverwaltung, Wanderung, in der Familie, bei praktischer Arbeit. Ein- oder Unterordnung, Führer, Außenseiter, soziales Pflichtbewußtsein.
IV. Arbeitsart: schnell oder langsam, oberflächlich oder gründlich. Sind Tempo und Qualität gleichmäßig? Beeinflussung durch Prüfungen und Mitschüler.
V. Auffassungsfähigkeit: schnell oder langsam, mehr phantasiemäßig oder logisch.
VI. Aufmerksamkeit: Stärke, Dauer, Ablenkbarkeit, Konzentrationsfähigkeit.
VII. Beobachtung: beobachtet es selbständig, gibt es Beobachtungen genau wieder, erfaßt es Gesamtzusammenhang oder nur Teile (Einzelheiten)?
VIII. Gedächtnis: Lernt es schnell oder langsam, mechanisch oder sinngemäß? Ist das Gedächtnis dauerhaft, treu, schlagfertig? Besonderes Gedächtnis.
IX. Phantasie: nüchtern oder phantasievoll.
X. Denktätigkeit: selbständiges Urteilen oder kritikloses Hinnehmen, Finden des Wesentlichen und Unwesentlichen.
XI. Verhältnis von Fleiß und Begabung zu den Leistungen.
XII. Besondere Begabungen und besondere Interessen: Üben sie besondere Wirkungen auf die angeführten Funktionen aus?
XIII. Allgemeine Charakteristik.

Bei der Aufstellung der Tests leitete uns die Erkenntnis, daß nur aus einer Vielheit der geprüften Anlagen und Fähigkeiten der Kern der einheitlichen Persönlichkeit ersehen werden könne, daneben mußten natürlich die Begabungsrichtungen besonders getroffen werden, die dem Schüler ein gutes Fortkommen auf der höheren Schule erst möglich machen. So entstand folgender umfangreicher Prüfungsplan:

I. Gedächtnis für sinnvolle Stoffe (15 Gruppen von je 3 in sinnvoller Beziehung stehenden Worten. — 3 lange Sätze).
II. Freie Kombination (3 Beispiele nach Piorkowskischer Variationsmethode).
III. Bildbetrachtung: „Das Wiedersehen“ (Beobachtung, Einfühlung: Darstellung — Finden einer Überschrift).
IV. Analogien: 10 Beispiele (Ei — Schale, Buch — ?).
V. Sprachliche Tests (Gedächtnis für fremdsprachl. Stoffe: gotische Deklination. — Sprachlich-rubrizierendes Denken: Unterscheiden von bewirkten und erzeugten Akkusativen).
VI. Finden des Wesentlichen (Herstellung eines Telegramms aus einem Brief. — Niederschreiben der Bildgeschichte [Test III] in 5 Zeilen).
VII. Definieren von Begriffen.
VIII. Kritikfähigkeit (Finden von Sinnwidrigkeiten in einem gegebenen Text).
IX. Ordnungstests (Worte zu einer Geschichte ordnen. — Aufstellung eines Schemas).


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:20 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

X. Mathematisches (Erkennen von Teilfiguren in einer Gesamtfigur. — Herstellen einer Gesamtfigur aus Teilen. — Formvariator („beweglicher Würfel nach W. Stern) — Finden der Gesetzmäßigkeit einer Reihe).

XI. Beobachtungen am natürlichen Vorgang (Doppelpendelversuch).

XII. Konzentration.

Die Prüfungen fanden Anfang März statt; für jede Anstalt waren zwei Tage gerechnet. Über die Ergebnisse wird berichtet werden. Schwärig.

4. Psychologie der Reifezeit.

Bis vor wenigen Jahren war die wissenschaftliche Arbeit der pädagogischen Psychologie fast ganz auf die frühe Kindheit und die Schulkindheit beschränkt; aber die große Bedeutung, die in letzter Zeit das „Jugendproblem" in engerem Sinne gewonnen hat, fordert jetzt auch die Beteiligung der psychologischen Forschung. Jugendbewegung, Jugenderotik, Jugendkriminalität, Eintritt ins Berufsleben stellen neuartige psychologische Aufgaben. Die besondere Struktur des jugendlichen Seelenlebens macht eine Umstellung in den Forschungsmethoden notwendig.

Unser Institut hat in den letzten Jahren einen ersten Anfang gemacht, sich mit diesen Fragen zu beschäftigen.

Theoretisch hat der Unterzeichnete das „Seelenbild der reifenden Jugend" in seinen Wesenszügen und in seiner typischen Unterscheidung von der Lebensform der Kindheit wie der der Erwachsenheit zu zeichnen versucht. Diese Darstellung, bisher in Vorträgen und im Schlußteil der Wintervorlesung entwickelt, wird noch in diesem Jahre als Buch erscheinen.

Unsere empirische Spezialarbeit hatte zunächst schon innerhalb der Begabungs- und Eignungsforschung über die Grenze der Schulkindheit hinausgeführt; Lehrlingsprüfungen, Aufnahmeprüfungen für das Lehrerinnenseminar, Beobachtungsbogen von Schulabgängern forderten durchweg die Berücksichtigung jener geistigen Wandlungen und Differenzierungen, wie sie mit Beginn der Pubertät in die Erscheinung treten. Die Arbeit von Minkus und Stern über den Bindewortergänzungstest (Nr. 29) behandelt bereits neben Volksschülern auch Fortbildungsschüler. Die Studien über die Beziehung zwischen Intelligenz und moralischer Reife, wie sie von der Arbeitsgruppe Dr. Boden mit Hilfe bestimmter Tests durchgeführt wurden (s. S. 183), bezogen sich ebenfalls zum beträchtlichen Teil auf die Pubertätszeit.

Endlich aber wurden auch solche psychische Tatbestände untersucht, die ganz spezifisch dem Jugendalter angehören: Jugendbewegung und Strafvollzug an Jugendlichen. Der Mitarbeiter des Instituts, Curt Bondy, ein genauer Kenner der Jugendbewegung in ihren verschiedenen Zweigen, unternahm es, die bisher am wenigsten studierte Form, nämlich die proletarische Jugendbewegung, einer wissenschaftlichen Analyse zu unterziehen. Als Methoden dienten ihm: Ausfüllungen eines an zahlreiche Jugendliche entsandten Fragebogens, Sammlung von Dokumenten (Tagebüchern, Gedichten, Briefen), eigene Beobachtungen im Zusammenleben mit den Jugendlichen. Die auf Grund dieses Materials ausgearbeitete „Psychographie der proletarischen Jugendbewegung" umfaßt folgende Kapitel: Geschichte der proletarischen Jugendbewegung in Hamburg; Form und Grundsätze der Lebensführung; das geistige


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:20 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Leben, insbesondere Verhalten zu Kunst, Politik, Weltanschauung; Vergleichung mit der bürgerlichen Jugendbewegung. (Kurze Mitteilungen hierüber: Nr. 43/44; die ganze Arbeit, eine Hamburger Doktordissertation, erscheint demnächst als Buch: Nr. 50.)

In Beziehung zu dem Problem des Strafvollzugs an Jugendlichen trat das Institut dadurch, daß Dr. Bondy im Herbst 1921 in das Jugendgefängnis eintrat, um zunächst als Aufseher, dann zugleich auch als Sozialbeamter tätig zu sein. Ausgehend von dem Gedanken, daß die sehr dringliche Reform des Jugendgefängniswesens ohne genauere Kenntnis der Psyche der jugendlichen Gefangenen nicht möglich sei, gründete er eine Arbeitsgruppe am Laboratorium, die er gemeinsam mit dem wissenschaftlichen Hilfsarbeiter des kriminalistischen Seminars, Dr. Grünhut, leitete. Hier werden die von Bondy gesammelten Beobachtungen besprochen, Aufsätze der jugendlichen Gefangenen analysiert, Tests vorbereitet und verarbeitet. So beginnt sich allmählich ein bisher noch ganz verschlossenes Feld dem Auge des Psychologen zu öffnen; zurzeit läßt sich freilich noch nicht voraussagen, wann und in welcher Form diese Einsichten zur Grundlage einer veränderten Behandlung, vielleicht auch einer organisatorischen Differenzierung der jugendlichen Gefangenen werden können.

Schlußbemerkung.

Noch ist kein halbes Jahrhundert verflossen, seitdem Wilhelm Wundt in Leipzig das erste psychologische Laboratorium gegründet hat. Damals meinte Fechner in einer Mischung von Ernst und Scherz: wenn man es so im Großen treibe, dann werde das ganze Gebiet bald abgeackert sein. Fechner hatte sich geirrt. Heute wissen wir, daß wir erst in den Anfängen einer unabsehbaren wissenschaftlichen Arbeit stehen. Der obige Bericht versuchte zu zeigen, wie gerade im letzten Jahrzehnt Gesichtspunkte, Problemstellungen und Methoden der Psychologie eine beträchtliche Erweiterung und eine durchgreifende Wandlung erfahren haben, daß ferner neben den theoretischen Fragen die früher ganz unbekannt gebliebenen praktischen Anforderungen die Kräfte eines psychologischen Laboratoriums in Anspruch nehmen. Das Hamburger Institut hat versucht, dieser Zunahme der Aufgaben gerecht zu werden, soweit es irgend seine begrenzten Hilfsmittel, Personalkräfte und Räume gestatteten. Den Behörden, welche die äußeren Bedingungen hierfür schufen, und den hauptamtlichen wie freiwilligen Mitarbeitern, die unermüdlich und in nie getrübter Gemeinschaft am Werk halfen, sei herzlich gedankt.

Trotz der schweren Zeiten hoffen wir auf eine weitere Entwicklung des Laboratoriums, damit es auch in Zukunft, wenn die Anforderungen noch mehr wachsen werden, der wissenschaftlichen Forschung, Lehre und Anwendung nach Gebühr dienen kann.

Hamburg, Ende März 1922. William Stern.



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:20 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Wissenschaftliche Veröffentlichungen, die aus dem Psychologischen Laboratorium hervorgegangen sind (oder mit seiner Arbeit in Zusammenhang stehen).

Abkürzungen: ArGsPs. = Archiv f. d. gesamte Psychologie. — ZPdPs. = Ztschr. f. pädagog. Psychologie. — ZAngPs. = Ztschr. f. angewandte Psychologie. — ZPs. = Ztschr. f. Psychologie. — SchrPsBer. = Schriften zur Psychologie der Berufseignung.

1912.

1. **E. Meumann**, Ein Programm zur psychologischen Untersuchung des Zeichnens. ZPdPs. XIII.
2. **E. Meumann**, Beobachtungen über differenzierte Einstellungen bei Gedächtnisversuchen. ZPdPs. XIII.
3. **E. Meumann u. R. H. Goldschmidt**, Anleitung zu praktischen Arbeiten in der Jugendkunde und experimentellen Pädagogik. ZPdPs. XIII.
4. **W. Hasserodt**, Das Institut für experimentelle Psychologie in Hamburg. ZPdPs. XIII.

1913.

5. **W. Hasserodt**, Gesichtspunkte zu einer experimentellen Analyse geometrisch-optischer Täuschungen. ArGsPs. XXVIII.
6. **O. Hasserodt**, Bilderunterricht. ZPdPs. XIV.
7. **E. Meumann**, Die soziale Bedeutung der Intelligenzprüfungen. ZPdPs. XIV.

1914.

8. **Imre u. Bischoff**, Experimentelle Untersuchungen über die Bewegungsgeschicklichkeit und Zieltreffsicherheit. 9. Beiheft zum Jahrbuch der Hambg. Wissenschaftlichen Anstalten. XXXI.
9. **Ernst Bischoff**, Experimentelle Untersuchungen über die Bewegungsgeschicklichkeit und Zieltreffsicherheit mit Berücksichtigung des Arbeitsproblems. Ebda.
10. **F. Boden**, Untersuchungen über den Einfluß des Fehlerwissens auf Arbeiten aus dem Gebiet der Bewegungsgeschicklichkeit und Zieltreffsicherheit. Ebda.
11. **Wassil Petkoff**, Über die Auffassung und Wiedergabe geometrischer Formen bei normalen und anormalen Menschen. Ebda.
12. **F. Boden**, Ein zivilprozessualer Aussageversuch. ArGsPs., XXXII, S. 257.
13. **R. Peter**, Beiträge zur Analyse der zeichnerischen Begabung. ZPdPs. XV.
14. **O. Hasserodt**, Zu den experimentellen Untersuchungen über Bildverständnis. ZPdPs. XV.
15. **G. Anschütz**, Zwei neue Ergographen. ZPdPs, XV.

1911/14.

16. **E. Meumann**, Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen (Bd. I, 2. Aufl., 1911; Bd. II, 2. Aufl., 1913; Bd. III, 1914).

1915.

17. **Th. Kehr**, Allgemeines zur Theorie der Perzeption der Bewegung. ArGsPs. XXXIV.
18. **R. Peter**, Untersuchungen über die Beziehungen zwischen primären und sekundären Faktoren der Tiefenwahrnehmung. ArGsPs. XXXIV.

1916.

19. **Theodor Kehr**, Versuchsanordnung zur experimentellen Untersuchung einer kontinuierlichen Aufmerksamkeitsleistung. ZAngPs. XI.
20. **Theodor Kehr**, Das Bewußtseinsproblem.

1917.

21. **W. Stern**, Die Psychologie und der Personalismus. Leipzig, Barth.

1918.

22. **W. Stern**, Höhere Intelligenztests zur Prüfung Jugendlicher. In: Das psychologisch-pädagogische Verfahren der Begabtenauslese. Eine Sammlung von Beiträgen, herausgeg. von W. Stern. Leipzig, Quelle und Meyer. Zugleich ZPdPs. XIX.
23. **O. Melchior u. A. Penkert**, Über die Anwendung zweier psychologischer Methoden bei der Aufnahme in ein Lehrerseminar. Ebda.
24. **W. Stern**, Die Methoden der Auslese befähigter Volksschüler in Hamburg. Ebda.
25. **W. Stern**, Über eine psychologische Eignungsprüfung für Straßenbahnfahrerinnen. SchrPsBer. Heft 2, Leipzig, Barth u. ZAngPs. XIII.



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:20 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

26. W. Heinitz, Vorstudien über die psychologischen Arbeitsbedingungen des Maschinenschreibens. SchrPsBer. Heft 4 u. ZAngPs. XIII.
27. W. Stern, Die menschliche Persönlichkeit. Leipzig, Barth.

1919.

28. Die Auslese befähigter Volksschüler in Hamburg. Bericht über das psychologische Verfahren. In Gemeinschaft mit O. Bobertag, L. Heitsch, H. Meins, M. Muchow, A. Penkert, H. P. Roloff, G. Schober, H. Werner und O. Wiegmann herausgegeben von R. Peter und W. Stern. Hamburger Arbeiten zur Begabungsforschung Nr. I. (Beiheft 18 zu ZAngPs.) Leipzig, Barth.
29. Untersuchungen über die Intelligenz von Kindern und Jugendlichen. Von W. Minkus, W. Stern, H. P. Roloff, G. u. A. Schober, A. Penkert. Hamburger Arbeiten zur Begabungsforschung Nr. II. (Beiheft 19 zu ZAngPs.) Leipzig, Barth.
30. W. Benary, Kurzer Bericht über Arbeiten zu Eignungsprüfungen für Fliegerbeobachter. I. SchrPsBer. Heft 8 u. ZAngPs. XV.
31. Heinz Werner, Rhythmik, eine mehrwertige Gestaltenverkettung. ZPs. Bd. 82.
32. M. Muchow, Psychologischer Beobachtungsbogen für Schulkinder. Sonderdruck aus Nr. 28 des Verzeichnisses.
33. M. Muchow u. W. Höper, Beobachtungsbogen und Schülerauslese. ZPdPs. XX.

1920.

34. W. Stern, Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen. (Anstelle einer 3. Auflage des Buches: Die Intelligenzprüfungen an Kindern und Jugendlichen.) Leipzig, Barth.
35. W. Stern, Die Psychologie und die Schülerauslese. (Sonderdruck aus Nr. 34 dieses Verzeichnisses).
36. Otto Wiegmann und William Stern, Methodensammlung zur Intelligenzprüfung von Kindern und Jugendlichen. Hamburger Arbeiten zur Begabungsforschung Nr. III (Beiheft 20 zur ZAngPs.).
37. W. Benary. Kurzer Bericht über Arbeiten zu Eignungsprüfungen für Fliegerbeobachter. II. SchrPsBer. Heft 12, und ZAngPs. XVI.
38. Hildegard Sachs, Zur Organisation der Eignungspsychologie. SchrPsBer. Heft 14.
39. Hildegard Sachs, Studien zur Eignungsprüfung der Straßenbahnführer. 1. Abhandlung. Methode zur Prüfung der Aufmerksamkeit und Reaktionsweise. Ebenda, Heft 15, und ZAngPs. XVII.
40. W. Steinberg, Die Raumwahrnehmung der Blinden. München, Reinhardt.

1921.

41. H. P. Roloff und W. Stern, Psychologische Auslese der Lehrlinge für deutsche Eisenbahnwerkstätten. ZPdPs. XXII, 1, 2.
42. Erich Stern, Die Feststellung der psychischen Berufseignung und die Schule. Nr. 4 der „Hamburger Arbeiten zur Begabungsforschung". (Beiheft 26 zu ZAngPs.) Leipzig, Barth.
43. Curt Bondy, Methodische Hilfsmittel zur Psychographie von Jugendorganisationen. ZPdPs. XXII, Heft 11/12.
44. W. Stern, Zur Psychographie der proletarischen Jugendbewegung. ZPdPs. XXII, Heft 11/12.
45. W. Stern, Richtlinien für die Methodik der psychologischen Praxis. In: Vorträge zur ang. Psychologie, gehalten auf dem Marburger Psychologischen Kongreß. Beiheft 30 zur ZAngPs.
46. Thea Heinrich, Die Rolle des Umweltfaktors in der Entwicklung der Lebensform des jugendlichen Rousseau. (Diss.)

Ferner: 2. Auflage von Nr. 28. 2. stark vermehrte Auflage von Nr. 34.

1922.

47. H. Werner, Grundfragen der Intensitätspsychologie. Ergänzungsband X der ZPs. Leipzig. Barth.
48. H. P. Roloff, Vergleichend psychologische Untersuchungen über kindliche Definitionsleistungen. Nr. 5 der „Hamburger Arbeiten zur Begabungsforschung". (Beiheft 27 zu ZAngPs.) Leipzig, Barth.
49. R. Peter, Studien über die Struktur des Sehraumes. I (Dissert.)
50. C. Bondy, Die proletarische Jugendbewegung in Deutschland. Mit besonderer Berücksichtigung der Hamburger Verhältnisse. Lauenburg a. d. E., Verlag Saal.
51. W. Stern, Der Formvariator. ZPdPs. XXIII, Heft 3/4.



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:20 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Aufmerksamkeit niederer und höherer Ordnung und ihre Beziehung zum Begabungsproblem.

Von M. Vaërting.

Fast bei allen Begabungs- und Berufseignungsprüfungen spielt heute die Ermittlung der Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit eine große Rolle. Infolgedessen hat die Experimental-Psychologie bereits eine ganze Anzahl von Methoden zur Untersuchung dieser Fähigkeit ausgebildet.

Bei den heutigen Methoden lassen sich deutlich zwei Gruppen unterscheiden. Die Aufmerksamkeitsproben der ersten Gruppe sind vor allem dadurch gekennzeichnet, daß sie vom Prüfling eine möglichst mechanische, zumeist sogar eine völlig sinnlose Tätigkeit verlangen. Die Leistung knüpft sich vor allem an Gedächtnis- und Sinnesfähigkeiten, also an Fähigkeiten niederer Ordnung. Die Denkleistung hingegen wird nach Möglichkeit ausgeschaltet, auf ein Minimum beschränkt. Dadurch wird gerade das Mechanische der Tätigkeit möglichst vollkommen hergestellt.

Ein typisches Beispiel dieser Gruppe ist z. B. der Bourdon-Test in allen seinen verschiedenen Abänderungen, der heute sowohl bei Begabungs- als auch bei Berufseignungsprüfungen mit Vorliebe verwandt wird. Bei dem Versuch wird eine Durchstreichung bestimmter festgesetzter Buchstaben in einem vorgelegten Text gefordert. Bei der ersten Berliner Begabtenprüfung [1]) kam er z. B. in folgender Form zur Anwendung: Den Kindern wurden gleiche Texte vorgelegt und die Verabredung getroffen, in einer gegebenen Zeit alle a, e und n durchzustreichen, die dem Kinde beim Durcheilen der Druckzeilen aufstießen. Gewertet wurde Menge und Richtigkeit der Leistung. Bei einer Berufseignungsprüfung [2]) wurde der Versuch z. B. dadurch kompliziert, daß nur alle gesprochenen a und e in einem Texte durchstrichen werden sollten und zwar derart, daß die a von links nach rechts und die e von rechts nach links markiert werden sollten. Nicht durchgestrichen werden durften hingegen alle stummen e, sowie alle a und e in Doppellauten. Gewertet wurde bei der Probe die Anzahl der richtig durchgestrichenen Buchstaben sowie die Zeit, in der die Leistung vollbracht wurde.

Auch die anderen Proben, welche bei der gleichen Gelegenheit zur Anwendung kamen, verlangten alle eine Leistung ohne Zweck und Sinn. So wurde bei der Begabtenprüfung ferner gefordert, Worte hinzuschreiben, die sich auf Gegenstände des Zimmers bezogen, zweisilbige Dingworte waren und kein gesprochenes a, e und n enthielten. Eine andere Prüfung bestand darin, auf ein Stichwort hin in einer gegebenen Zeit alle Worte hinzuschreiben, die ebenfalls mehreren materialen und formalen Bedingungen genügten, ebenfalls Reaktionen auf das Reizwort waren und keine a, e und n enthielten. Bei den Bourdon-Tests spielt Gedächtnis und Sinneswahrnehmung eine große Rolle, ohne daß ihr Einfluß im Ergebnis eliminiert würde.

Eine ganze Anzahl von Tests, welche heute zur Untersuchung der Aufmerksamkeit verwandt werden, setzen ein außerordentlich starkes Gedächtnis

[1]) Moede-Piorkowski-Wolf: Die Berliner Begabtenprüfung 1918.

[2]) Piorkowski: Über eine Angestelltenprüfung bei der Auerlicht-Gesellschaft, Prakt. Psychologie 1920.



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

voraus. Diese Tests werden bezeichnenderweise als besonders schwere Proben bezeichnet, welche die Konzentrationsfähigkeit besonders scharf erfassen und Höchstleistungen auf diesem Gebiete erfordern.

Z. B. verwandte Piorkowski[1]) bei einer Angestelltenprüfung für die Auerlicht-Gesellschaft folgende Aufgabe. Sämtlichen Prüflingen wurden drei Zahlen gesagt und ihnen dann aufgegeben, zugerufene Zahlen zu den drei Grundzahlen im Kopfe jeweils hinzuzuaddieren oder abzuziehen, wobei sie die einzelnen Reihen streng auseinanderhalten mußten. Das Endresultat mußte für jede Reihe richtig angegeben werden.

Bei dieser Probe wird an erster Stelle nicht die Konzentrationsfähigkeit, sondern das Gedächtnis, besonders das Zahlengedächtnis, geprüft. Alle Prüflinge mit weniger starker Gedächtnisfähigkeit mußten von vornherein selbst bei ganz außerordentlicher Konzentrationsfähigkeit zum Versagen verurteilt sein.

Ebenso ist es bei den Prüfungen der sogenannten disparaten Aufmerksamkeit. Bei den Berliner Begabtenprüfungen wurde z. B. ein gleichzeitiger Vollzug mehrerer geistiger Leistungen gefordert. Die Kinder mußten fortlaufend im Kopfe multiplizieren und die Lösungen der Aufgaben in ein Heft eintragen, gleichzeitig eine Geschichte anhören und nach Beendigung der vorgelesenen Erzählung diese möglichst genau niederschreiben. Die hierbei erzielte Leistung wurde als Maß der Konzentrationsfähigkeit gewertet.

Unzweifelhaft wird aber die Höhe der Leistung hier nicht nur vom Grade der Aufmerksamkeit bestimmt, sondern mindestens in gleichem Maße von der Fähigkeit des momentanen Behaltens. Der Konzentrationseffekt wird vor allem vom Gedächtniseffekt überdeckt. Der Versuch, den Grad der Gedächtnisfähigkeit zu eliminieren, wurde nicht gemacht.

Bei anderen Konzentrationsproben der ersten Gruppe spielt außer der Stärke der Aufmerksamkeit die Sinneswahrnehmung eine Hauptrolle. Kehr[2]) hat eine tachistoskopische Abänderung des Bourdontests ersonnen, bei welchem die Sinneswahrnehmung von ausschlaggebender Bedeutung für die Aufmerksamkeitsleistung ist. Piorkowski[3]) hat eine Anzahl derartiger Versuche für jedes Sinnesgebiet zusammengestellt. Bei dem Moedeschen Tastsinnprüfer wird z. B. die Aufgabe gestellt, zwei Platten derart genau in eine Ebene zu bringen, daß zwischen den beiden Platten auch nicht mehr der geringste Höhenunterschied besteht, sondern sie absolut ineinander übergehen. Ferner beschreibt Piorkowski einen von ihm selbst konstruierten Apparat mit fünf Quecksilberröhrenpaaren, daran Steigen und Fallen vom Prüfling nach bestimmten Vorschriften auf mechanischem Wege reguliert werden muß. Piorkowski will durch Vergleich der Resultate verschiedener Methoden den Einfluß der Sinnesqualität eliminieren, um den reinen Effekt der Konzentrationsfähigkeit zu erhalten.

Die Methoden der ersten Gruppe haben lange Zeit allein die experimentelle Aufmerksamkeitspsychologie beherrscht. Sie nehmen auch heute noch in der Theorie und besonders in der Praxis den breitesten Raum ein.

Die Methoden der zweiten Gruppe haben sich erst jüngst auf Grundlage

---

[1]) a. a. O. S. 34.

[2]) Versuchsanordnung zur experimentellen Untersuchnng einer kontinuierlichen Aufmerksamkeitsleistung. Ztschr. f. angew. Psych., Bd 11.

Über Methoden zur Erkennung und Schulung der Konzentration. Prakt. Psychologie 1920.



Digitized by Google

Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

der Kritik an den Methoden der ersten Gruppe herauszubilden angefangen[1]). Die Methoden der zweiten Gruppe sind vor allem dadurch gekennzeichnet, daß bei ihren Proben im Gegensatz zu denen der ersten Gruppe zwischen Reiz und Reaktion eine sinnvolle Beziehung hergestellt wird. Um die Ausbildung und Einführung dieser Methoden bei Berufseignungsprüfungen hat sich besonders W. Stern große Verdienste erworben[2]). Auch durch Kritik an den Methoden der ersten Gruppe hat Stern versucht, den Methoden der zweiten den Weg zu ebnen. In einem Bericht über die Schrift von Schackwitz „Über psychologische Berufseignungsprüfungen für Verkehrsberufe" weist Stern ausdrücklich darauf hin, daß der sinnvolle Zusammenhang zwischen Reiz und Reaktion eine wesentliche Bedingung des psychischen Fahrverhaltens ist[3]). Die Lebensfremdheit und Sinnlosigkeit der Versuche wird besonders als Nachteil gegenüber dem Hamburger Verfahren stark betont. „Ferner besteht zwischen den Reizen und den geforderten Reaktionen ein absolut willkürlicher, an sich sinnloser Zusammenhang, der nur rein mechanisch eingeprägt werden kann. Ein solches Reagieren aber ist ein völlig anderes Verhalten als das Ausführen von Bewegungen, die zum Reiz eine in sich einleuchtende sinnvolle Zweckbeziehung haben."

Lobsien[4]) hat ebenfalls eine Methode der Aufmerksamkeitsprüfungen ausgebaut, welche eine „natürliche Lebensnähe des Versuchs" erstrebt unter Vermeidung der „künstlichen d. h. stark lebensfernen Voraussetzungen" der älteren Methoden.

In diesem Zug der Anpassung des Aufmerksamkeitsversuches an die Wirklichkeit der Berufsanforderungen besteht der wesentliche Fortschritt der Methoden der zweiten Gruppe gegenüber der ersten.

Die Konzentrationsfähigkeit, welche durch beide Arten von Methoden erfaßt wird, ist aber immer noch nicht die Konzentrationsfähigkeit schlechthin, wie durchweg angenommen wird. Es ist eine Konzentrationsfähigkeit bestimmter Art, welche wir als Aufmerksamkeit niederer Stufe bezeichnen wollen und welche nur einen Teil der allgemeinen Konzentrationsfähigkeit ausmacht.

Dies soll im Folgenden eingehend begründet und zugleich nachgewiesen werden, daß es außer der bisher experimentell untersuchten Aufmerksamkeit niederer Stufe noch eine solche höherer Ordnung gibt, die besonders für das Begabungsproblem von großer Bedeutung ist.

Bei dem psychologischen Vorgang der Konzentration können wir ein doppeltes unterscheiden, nämlich erstens den psychologischen Antrieb, welcher als vorherrschender Faktor die Aufmerksamkeit spannt und zweitens das Objekt oder die Tätigkeit, auf welche sich die Aufmerksamkeit konzentriert.

---

[1]) Alfred Mann, Zur Psychologie und Psychographie der Aufmerksamkeit, Ztschr. f. angew. Psych. Bd. 9, hat vor Jahren darauf hingewiesen, daß gegenüber der experimentellen Untersuchung der Aufmerksamkeit Skepsis am Platze ist, weil diese Experimente häufig nicht die Aufmerksamkeit, sondern andere psychische Faktoren berühren.

[2]) Vgl. u. a. H. Sachs, Studien zur Eignungsprüfung der Straßenbahnführer, I. Methode zur Prüfung der Aufmerksamkeit und Reaktionsweise. Mit einer Einleitung von W. Stern, Ztschr. f. angew. Psych. Bd. 17.

[3]) Ebenda Bd. 16.

[4]) Prüfung der Aufmerksamkeit an Kindern mit der Münsterbergschen Schlittenmethode, Zeitschr. f. angew. Psychol. 13 und 14.



Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:20 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Was den Antrieb zur Konzentration anbelangt, so haben wir zwei Hauptkräfte zu unterscheiden, den Willen und das Interesse. Wenn der Wille der bestimmende Faktor der Aufmerksamkeit ist, so ist die Konzentration mehr äußerer Art. Auf der Verbindung des Individuums mit der geistigen Tätigkeit lastet in diesem Falle der Zwang des Willens. Der Wille drängt sich wie ein fremdes Element zwischen Individuum und Leistung, sobald die Leistung auf dem Gebiete der höheren Geistestätigkeit wie Denken und Phantasie liegt. Die Tätigkeit wächst nicht frei und organisch aus der geistigen Eigenart, aus den individuellen Geisteskräften hervor, sondern wird dem Denken aufgezwungen und bleibt deshalb Fremdkörper im höheren Geistesorganismus.

Ganz anders ist es, wenn der Antrieb zur Aufmerksamkeitsspannung aus der Leistung erfolgt, aus der Sache, der Tätigkeit als solcher. Dieser Antrieb aber geht von der Sache, der Tätigkeit, nur dann aus, wenn diese das Interesse des Individuums nicht nur zu wecken, sondern auch dauernd zu binden vermag. Bei dieser inneren Aufmerksamkeit dominiert das Interesse als Motor der Konzentration und verbindet das Individuum mit seiner Tätigkeit zu einer vollkommenen Einheit. Bei der inneren Aufmerksamkeit ist das Individuum und seine Kräfte in Harmonie mit seiner Tätigkeit und Leistung, bei der äußeren Aufmerksamkeit ist diese Harmonie durch die außerhalb der höheren geistigen Tätigkeit selbst stehenden Willensanstrengungen gestört. Denn nur das Interesse vermag einen natürlichen, der Eigenart des Individuums aufs feinste entsprechenden Kontakt zwischen der Sache, der Tätigkeit und dem Individuum herzustellen. Bei einer Konzentration, die aus äußerem Zwang oder Selbstzwang heraus erfolgt, kann der Kontakt nur künstlich sein. Die Tätigkeit entspricht nicht dem Wesen und der Eigenart des Geistes.

Es ist nun unzweifelhaft, daß die Konzentration aus Interesse eine höhere Stufe darstellt als die Konzentration, deren bestimmender Faktor der Wille ist. Denn die Intensität der Konzentration und ihre Dauer ist um so größer, je inniger der Kontakt zwischen dem Individuum und seiner Tätigkeit ist. Diese aber wird am vollkommensten durch eine Aufmerksamkeit aus Interesse hergestellt. Die Willenskonzentration kann selbst bei höchster Intensität diese Vollkommenheit nie erreichen, weil sie ihrer Art nach im Äußeren haften bleiben muß, weil sie dem Geiste etwas Wesensfremdes aufgenötigt. Dem Willen fehlt seiner Natur nach die Macht, die Verschmelzung des Individuums mit einer höheren Geistestätigkeit zu einer vollkommenen Einheit zu vollziehen. Der Kontakt, den Willenskonzentration zwischen Individuum und seiner Tätigkeit zu knüpfen vermag, ist um so lockerer und äußerlicher, je höher die geistige Tätigkeit; Intuition, schöpferische Tätigkeit ist durch Willenskonzentration überhaupt nicht zu erzwingen.

Die Konzentration, die auf dem Willen ruht, steht auch deshalb der Konzentration aus Interesse nach, weil bei der ersteren das Interesse nicht gebunden, also frei ist und, soweit vorhanden, nach Auswirkung strebt. Aus diesem Grunde wirkt das Interesse als innerer Widerstand gegen die Willenskonzentration, ein Umstand, der große Beachtung verdient. Die Konzentrationsfähigkeit aus Interesse ist nun zweifellos anderer Art als eine Fähigkeit zur Aufmerksamkeitsspannung, die hauptsächlich auf dem Willen ruht. Es gibt Individuen, die ein hohes Maß von Fähigkeit zur inneren Aufmerk-



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:20 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

samkeit, zur Konzentration aus Interesse, besitzen, die aber bei Anforderungen an die äußere Aufmerksamkeit, an die Konzentration aus dem Willen heraus, versagen. Liebig z. B. konnte und wollte sich als Schüler überhaupt nicht auf den Unterricht konzentrieren, der sein Interesse offenbar nicht zu erwecken vermochte. Dabei besaß er eine gewaltige Konzentrationsfähigkeit, die sich während des Unterrichts in Privatbeschäftigungen aus seinem Interessegebiet auswirkte. Bei Aufgaben, welche organisch aus der Eigenart der Begabung hervorwuchsen, entfaltete sich hier eine gewaltige Konzentrationsfähigkeit, bei aufgezwungener Tätigkeit war überhaupt keine Aufmerksamkeit vorhanden. Ähnlich war es bei Helmholtz, ist es bei vielen anderen Schülern gewesen, und ist es noch heute. Wir kommen darauf bei der Untersuchung über die Schulaufmerksamkeit noch eingehend zurück.

Andererseits gibt es Individuen, die eine ausgesprochene Fähigkeit zur äußeren Aufmerksamkeit haben, die sich mit Hilfe des Willens auf jede Aufgabe zu konzentrieren vermögen, die das Leben ihnen zuwirft, denen aber eine Aufmerksamkeitsspannung aus Interesse, eine innere konzentrative Verschmelzung mit einer Tätigkeit, so gut wie unbekannt ist.

Der Fähigkeitstypus, bei welchem das Interesse das ausschlaggebende Moment der Konzentration ist, kann je nach der Eigenart seiner Begabung vorwiegend Konzentrationsfähigkeit für mehr mechanische Tätigkeit besitzen oder vorwiegend für Leistungen in der höheren geistigen Sphäre. Eine scharfe Trennung der Typen ist hier sehr häufig zu beobachten, jedoch können natürlich auch Mischtypen vorkommen. Bei den Willenstypen hingegen fällt diese Scheidung der Typen im allgemeinen fort. Ausgeprägte Willenstypen bei der Konzentration greifen zumeist jede Tätigkeit mit der gleichen Aufmerksamkeitsspannung an. Die Leistung kann natürlich von mehr oder weniger Erfolg zeugen, aber die Leistungsunterschiede sind hier zumeist nicht auf eine verschiedene Stärke der Konzentration zurückzuführen. Sehr häufig aber zeigen sich bei den Willenstypen so gut wie keine Leistungsunterschiede auf den verschiedensten Gebieten. Der Musterschüler ist durchweg der vollkommenste Vertreter des Willenstypus bei der Konzentration. Der Interessentypus kommt bei dieser Art von Schülern gar nicht oder nur als Ausnahme vor.

Um Mißverständnisse zu vermeiden, mag schon hier ausdrücklich bemerkt werden, daß wir unter Interesse nur das unmittelbare Interesse verstehen, das aus der Sache selbst hervorgeht, hingegen das von Herbart sogenannte mittelbare Interesse, das aus Nebenzwecken und Nebenrücksichten entspringt, ausgeschlossen wird. Eine Konzentration, bei welcher das unmittelbare Interesse als Antrieb dominiert, wollen wir als innere Aufmerksamkeit, eine Konzentration, bei welcher der Wille vorherrscht, als äußere Aufmerksamkeit bezeichnen.

Außer dem psychischen Antrieb zur Aufmerksamkeitsspannung haben wir, wie bereits erwähnt, zweitens das Objekt oder die Tätigkeit zu unterscheiden, auf welche sich die Aufmerksamkeit konzentriert. Wir wollen hier zwei Tätigkeiten unterscheiden. Steht Sinneswahrnehmung und Gedächtnis im Mittelpunkt, so wollen wir sie als niedere oder mechanische Tätigkeit bezeichnen, spielen Denken und Phantasie die Hauptrolle, hingegen als höhere Geistestätigkeit.

Wir wollen nun eine Einteilung der Aufmerksamkeit vornehmen, welche gleichzeitig beide Gesichtspunkte berücksichtigt, sowohl den Antrieb der Auf-



Digitized by Google

Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:20 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

merksamkeit als ihr Objekt oder ihre Tätigkeit. Da wir beim Antrieb Wille und Interesse, bei der Tätigkeit eine solche niederer und höherer Art zu berücksichtigen haben, so ergeben sich dementsprechend vier Arten der Konzentration.

Erstens Konzentration auf eine vorwiegend mechanische Tätigkeit, deren Hauptantrieb der Wille ist. Zweitens Konzentration auf eine Tätigkeit höherer Art, deren Motor ebenfalls der Wille ist. Drittens Konzentration auf eine mechanische Tätigkeit aus Interesse. Viertens Konzentration in der Sphäre der höheren Intellektualität aus Interesse. Auf der untersten Stufe steht zweifellos die erste Art. Die zweite und dritte Art können ungefähr als gleichwertig betrachtet werden, so daß wir beide Arten als zur zweiten Stufe gehörig bezeichnen wollen. Die vierte Art nimmt als höchste die dritte und letzte Stufe ein. Bei der Konzentration der dritten Stufe müssen also die höheren Geisteskräfte die Tätigkeit beherrschen, und gleichzeitig muß die Aufmerksamkeit aus dem Interesse gespeist werden.

Wir können jetzt auch entscheiden, welche Art der Konzentrationsfähigkeit man bisher in den psychologischen Prüfungen erfaßte.

Bei den Aufmerksamkeitsproben der oben genannten ersten Gruppe steht Gedächtnis und Sinneswahrnehmung im Mittelpunkt der Tätigkeit. Als Motor der Konzentration kommt fast ausschließlich der Wille in Frage, da die Aufgaben ihrem Inhalt nach vorwiegend sinn- und zwecklos waren. Interesse für Sinnlosigkeiten aber kann nur in den seltensten Fällen erwartet werden. Die Konzentrationsfähigkeit, die man bisher mit den Methoden der ersten Gruppe prüfte, war also die niedrigste Stufe der Konzentration, getragen vom Willen und gerichtet auf eine mechanische Tätigkeit.

Bei den Methoden der zweiten Gruppe ist vor allem die Art der Tätigkeit bei den Proben anders. Die Tätigkeit ist nicht mehr sinnlos, sondern zumeist sinnvoll. Gedächtnis und Sinneswahrnehmung werden zwar auch hier stark in Anspruch genommen, jedoch wird der Mitwirkung der höheren Geisteskräfte zweifellos ein größerer Spielraum gewährt. Lobsien z. B. hat festgestellt, daß seine Aufmerksamkeitsprobe (Schlittenversuch) von den Schülern Gedächtnis-, Phantasie- und Intelligenzleistungen erfordere. Jedoch stehen die intellektuellen Anforderungen auf einer ziemlich niederen Stufe. Lobsien schreibt zwar: „Der Versuch stellt die Schüler vor eine für sie durchaus neue intellektuelle Aufgabe, die in einem fortlaufenden Prüfen, Überlegen, Absondern besteht, kurz vor eine Aufgabe der Intelligenz." In der Tat aber zieht der Versuch der Betätigung der Intelligenz sehr enge Grenzen, da die Tätigkeit sich nach ganz genauen Angaben, man kann fast sagen sklavisch vollziehen muß. Für Entfaltung geistiger Selbständigkeit, höherer Geisteskräfte, ist kein Raum. Lobsien hat denn auch selbst die Erfahrung gemacht, daß zwischen der Aufmerksamkeitsleistung und dem Grade der Intelligenz der Prüflinge anscheinend keine Beziehung bestand.

Der beherrschende Antrieb zur Konzentration ist auch bei den Methoden der zweiten Gruppe ausnahmslos der Wille. Lobsien sagt, daß die Prüflinge mit einem möglichst hohen Arbeitswillen von vornherein an den Versuch herantreten müssen. Allerdings will er auch das Interesse nach Möglichkeit erwecken, auf Grund einer „möglichst lustbetonten geistigen Gesamtlage". Jedoch handelt es sich hier um das mittelbare Interesse, welches durch Neben-



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:20 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

rücksichten und Nebenzwecke hervorgerufen wird, nicht durch die Sache selbst. Lobsien will nämlich Wille und Interesse durch den Wettbewerb der Prüflinge unter sich anspornen und wach erhalten. Dominierend ist bei allen diesen Versuchen der Wille selbst dann, wenn dieses mittelbare Interesse vorhanden ist. Denn gerade darin besteht der Unterschied zwischen dem mittelbaren und dem unmittelbaren Interesse, daß bei dem ersteren der Wille stets der beherrschende und bestimmende Antrieb der Aufmerksamkeit ist und bleibt.

Die Aufmerksamkeit, welche durch die Methoden der zweiten Gruppe erfaßt wird, gehört also teils der unteren, teils der mittleren, in keinem Falle wohl aber der höchsten Stufe an.

Die experimental-psychologischen Prüfungsmethoden der Konzentration sind bisher sowohl bei Begabungs- als auch bei Berufseignungsprüfungen in der Praxis zur Anwendung gekommen. Ebenso wurden sie zum Teil zur Schulung der Konzentration empfohlen. Es bedarf nach unseren voraufgegangenen Darlegungen wohl kaum noch eines ausführlichen Nachweises, daß die Fähigkeit zu einer Konzentration der niederen Stufen mit der Hochbegabung überhaupt nichts zu tun hat. Wenn diese Fähigkeit vorhanden ist, so beweist das nichts für das Vorhandensein einer überdurchschnittlichen Begabung, und wenn sie nicht vorhanden ist, so kann trotzdem recht wohl eine Hochbegabung vorliegen. Die Fähigkeit zur Konzentration der niederen Stufen ist für eine Hochbegabung nicht notwendig. Das Kennzeichen der Hochbegabung ist im Gegenteil eine Fähigkeit zur Konzentration der höchsten Stufe. Diese Fähigkeit ist zur Auswirkung der Begabung unbedingte Voraussetzung. Sie erst ermöglicht es, daß das Individuum ganz in seiner Tätigkeit aufgeht, so innig mit ihr verschmilzt, daß die Leistung über die alltägliche Norm hinausgeht.

Die Konzentrationsfähigkeit der beiden ersten Stufen ist nun für die Hochbegabung nicht nur nicht notwendig, sondern auch nicht einmal vorteilhaft. Ja sie kann im Gegenteil, wenn sie durch Übung entwickelt wird, der Entfaltung der Hochbegabung gefährlich werden und sie in ihrer Auswirkung zu Leistungen stark beeinträchtigen. Denn in einem Individuum können nicht beide Konzentrationsfähigkeiten, die vom Willen und die vom Interesse getragene, sich gleichzeitig nebeneinander gleichmäßig entfalten.

Denn die Konzentration aus dem Willen heraus steht der Konzentration aus Interesse entgegen. Da, wo das Interesse bei einer aufgenötigten Tätigkeit als der natürliche Motor der Aufmerksamkeit versagt, tritt der Wille als Antrieb ein. Wie wir bereits erwähnten, bleibt das Interesse unter diesen Umständen frei und wirkt als Antrieb der Aufmerksamkeit in einer von der Willenskonzentration abweichenden Richtung. Die Willenskonzentration ist also stets der Störung durch das Interesse ausgesetzt, solange das Individuum noch Interesse besitzt. Dadurch wird die Willenskonzentration darauf eingestellt, die die Aufmerksamkeit ablenkende Interessenkonzentration immer wieder von neuem zu überwinden. Wird deshalb die Konzentration aus dem Willen heraus geübt, so bedeutet jede Übung auf dieser Seite eine Abstumpfung und Vergewaltigung der Fähigkeit, sich aus Interesse zu konzentrieren.



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:20 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Die Entwicklung und Ausbildung der beiden Fähigkeiten, der Konzentration aus Interesse und dem Willen heraus, stehen sich also entgegen. Jede Ausbildung und Übung der einen Fähigkeit bedeutet einen Rückgang der anderen. Diesen besonders auch für die Pädagogik wichtigen Zusammenhang hat man bisher nicht erkannt. Wird die Konzentrationsfähigkeit, die auf dem Willen ruht, geschult, sinkt die Fähigkeit, sich aus Interesse zu konzentrieren, und umgekehrt. Die Entwicklung der einen Fähigkeit schwächt die Kraft der anderen. Fast in jedem Individuum finden wir das Maß beider Fähigkeiten deshalb in umgekehrter Proportion vor. Ob dieses Verhältnis angeboren ist oder ob es sich nur mit psychologischer Notwendigkeit bei der Übung im Leben nach diesem Gesetz entwickeln muß, soll an dieser Stelle nicht untersucht werden.

Die bisherigen psychologischen Untersuchungsmethoden der Konzentrationsfähigkeit sind auch nicht geeignet, die Größe der Konzentrationsfähigkeit niederer Ordnung in diesem Verhältnis zu ermitteln. Das Prüfungsergebnis ist deshalb kein sicherer Maßstab dieser Fähigkeit, weil die Prüfung sich nur über Tage, meistens nur über Stunden erstreckt. Der wichtige Faktor der sich über lange Zeiträume erstreckenden Ausdauer in der Konzentration kann nicht erfaßt werden. Ein Teil der Prüflinge wird gerade in der Prüfung aus Ehrgeiz gute und beste Leistungen in der Konzentrationsfähigkeit niederer Ordnung erzielen, obschon gar keine besondere Fähigkeit zu dieser Konzentration vorhanden ist. Unter Hochdruck des Willens werden eben zeitweilige Höchstleistungen erzielt, die von der allgemeinen Leistungsfähigkeit ein ganz falsches Bild geben.

Es besagt deshalb, wie gesagt, weder etwas für noch etwas gegen die Höhe der Begabung, wenn bei den heutigen Methoden der Konzentrationsprüfungen Höchstleistungen erzielt werden. Die Konzentrationsprüfungen von heute sind als Bestandteil der Begabungsprüfung durchaus abzulehnen.

Anders liegt die Sache bei den Berufseignungsprüfungen. Während für die Hochbegabung die Konzentrationsfähigkeit niederer Ordnung keine notwendige noch vorteilhafte Eigenschaft ist, gibt es eine ganze Anzahl Berufe, für welche sie eine ausschlaggebende Bedeutung hat. Dahin gehören alle Arbeiten, welche Rein[1]) z. B. als „ausführende“ bezeichnet, Berufe, bei denen die Tätigkeit vorwiegend mechanischer Art und die Anforderungen an die höheren Geisteskräfte gering sind. Für diese Berufe ist eine Prüfung der Konzentrationsfähigkeit niederer Ordnung berechtigt und vorteilhaft. Bei allen Berufen hingegen, bei welchen die Selbständigkeit eine ausschlaggebende Bedeutung hat, wären Prüfungen der Konzentrationsfähigkeit niederer Ordnung ein Mißgriff. Hier gilt es, das Maß der Konzentrationsfähigkeit höherer Ordnung zu ermitteln.

Es ist sehr schwer, gerade die Konzentrationsfähigkeit in einer experimental-psychologischen Prüfung zu untersuchen. Denn wie gesagt, man erfaßt — wenigstens bei den bisherigen Methoden — mehr eine zeitweilige Spannungsfähigkeit der Aufmerksamkeit unter einem besonderen Hochdruck des Willens, angestachelt durch Prüfungsehrgeiz. Die dauernde Konzentrationsfähigkeit, welche den täglich immer wiederholten Anforderungen der Berufs-

[1]) Pädagogik in system. Darstellung Bd. II, Seite 151.



Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:20 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

tätigkeit gegenüber standhält und nicht versagt, ist aber gerade für den Beruf wichtig. Diese Dauertätigkeit kann voll und ganz nur durch längere Beobachtungsreihen erfaßt werden[1]). Deshalb bietet die Schule z. B. weit bessere und sicherere Möglichkeiten zur Feststellung der Konzentrationsfähigkeit als das psychologische Experiment. Diese Möglichkeiten aber werden überhaupt nicht ausgenutzt. Denn die Pädagogik macht immer noch einen heute ähnlichen Fehler wie die Experimentalpsychologie. Die Pädagogik kennt nur eine Aufmerksamkeit schlechthin und bewertet deshalb alle verschiedenen Stufen in gleicher Weise.

Die Schule bewertet die Aufmerksamkeit des Schülers sehr hoch; sie bringt ja diese Wertung auch in jedem Zeugnis durch eine besondere Nummer zum Ausdruck. Diese Zensur aber gibt durchaus kein richtiges Bild von der Konzentrationsfähigkeit des Schülers. Die Zensur für Aufmerksamkeit ist der Durchschnitt aus den Einzelurteilen aller Lehrer, welche an dem Unterricht des betreffenden Schülers beteiligt sind. Bei einem Teil der Schüler zeigen die Lehrerurteile nun eine gewisse Übereinstimmung, bei einem anderen Teil kommen große Unterschiede vor. Nehmen wir einmal an, ein Schüler hat eine I in der Aufmerksamkeit. Wir können dann annehmen, daß er mit keiner oder höchstens einer Ausnahme in allen Unterrichtsstunden sehr aufmerksam ist. Hat ein Schüler eine II, so sind schon verschiedene Fälle möglich. Entweder ist seine Aufmerksamkeit in allen Unterrichtsstunden gleichmäßig gut; die Lehrerurteile gehen in derselben Richtung, oder sie stehen sich entgegen. Der Schüler ist bei einem Lehrer sehr aufmerksam, bei einem anderen hinwieder unaufmerksam oder sogar sehr unaufmerksam. Das „gut" ist ein Ausgleich zwischen Maxima und Minima der Aufmerksamkeit. Ebenso ist es bei einem „genügend", nur mit dem Unterschied, daß entweder die Aufmerksamkeit bei Gleichheit des Lehrerurteils im allgemeinen tiefer liegt oder daß sie bei Verschiedenheit des Lehrerurteils mehr oder stärkere Minima als Maxima hat wie bei dem Schüler mit dem Prädikat „gut". Bei einem „mangelhaft" endlich kann ebensowohl ein gleichmäßiges Versagen der Aufmerksamkeit vorliegen als eine sehr gute Nummer, die in der überwältigenden Mehrheit von schlechten völlig untergegangen ist. Die Aufmerksamkeitsprädikate sind also durchaus nicht so eindeutig, wie sie heute im allgemeinen erscheinen.

Betrachten wir z. B. einmal die Schüler mit dem Prädikate „sehr gut" in der Aufmerkamkeit. Diese Schüler bringen allen Unterrichtsstunden die gleiche Aufmerksamkeit entgegen. Diese eine Tatsache läßt einige Rückschlüsse auf die Art der Aufmerksamkeit zu. Vor allem können wir annehmen, daß der Motor der Aufmerksamkeit vorwiegend im Wollen und nicht im Interesse zu suchen ist. Jedenfalls ist der Wille das entscheidende Moment. Denn bei der Verschiedenheit des Unterrichtstoffes auf der einen Seite und der ebenso großen Verschiedenheit der Lehrerqualität auf der anderen kann man wohl kaum annehmen, daß der Schüler in jeder Unterrichtsstunde sich aus Interesse in so hohem Maße konzentriert. Es soll damit nicht gesagt werden, daß es für ihn nicht auch vielleicht Unterrichtsstunden gibt, in welchen sein Interesse erweckt wird. Aber das entscheidende Moment seiner Aufmerksamkeits-

[1]) Alfred Mann hat ein Schema entworfen, um die Aufmerksamkeit auf psychographischem Wege zu erfassen.


Digitized by Google

Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:20 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

spannung ist der Wille. Jedes persönliche Interesse, welches nicht mit den Schulforderungen im Einklang steht, wird von dem Willen zur Schulaufmerksamkeit ohne weiteres niedergekämpft.

Betrachten wir demgegenüber einen Schüler mit dem Prädikate „gut“ oder sogar „genügend“, das sich aus unterschiedlichen Lehrerurteilen zusammensetzt, nämlich aus sehr guten und geringen Einzelzensuren. Hier dürfen wir mit Sicherheit schließen, daß das Interesse die Aufmerksamkeit trägt und der Wille als bestimmender Faktor durchaus zurücktritt. Liegen die Maxima der Konzentration in Fächern, welche an Denken und Phantasie große Anforderungen stellen, wie z. B. in Mathematik, so liegt eine starke Konzentrationsfähigkeit höchster Stufe vor. Eine Konzentrationsfähigkeit höchster Ordnung wird also von der Schule mit dem Prädikat „gut“ oder sogar, wenn eine einseitige Interessenrichtung vorliegt, mit „genügend“ bezeichnet. Hingegen wird eine gleichmäßige Konzentration der beiden niederen Stufen mit dem höheren Prädikat gewertet.

Es kann aber sogar noch eine starke Konzentrationsfähigkeit höchster Ordnung vorhanden sein, wenn selbst kein einziges Lehrerurteil auf „sehr gut“ lautet. Denn erstens kann der Unterricht gerade in den Fächern, welche die besonderen Interessengebiete des Schülers sind, von einer so geringen Qualität sein, daß das Interesse latent bleibt oder sogar abgestoßen wird und damit der Antrieb zur Konzentration ausfällt. Zweitens hat der Stoff fast auf allen wissenschaftlichen Unterrichtsgebieten mehr oder minder große Teile, deren Bewältigung weniger Anforderungen an die höheren als die niederen Geisteskräfte stellt. Der Schüler, welcher sich auf Willenskonzentration eingestellt und eingeschult hat, bringt allen Teilen des Stoffes das gleichhohe Maß von Aufmerksamkeit entgegen. Bei den Schülern aber, bei welchen eine Konzentrationsfähigkeit der höchsten Stufe stark entwickelt ist, werden je nach der Art des Stoffes Schwankungen in der Aufmerksamkeit zu verzeichnen sein. Die Konzentrationsfähigkeit erscheint wenig konstant, wenn wir wie heute nur eine allgemeine Konzentration annehmen. Betrachten wir sie aber unter dem Gesichtswinkel der hier gegebenen Einteilung, so sehen wir, daß die besondere Art der Konzentrationsfähigkeit, welche gerade in diesem Falle vorliegt, keineswegs schwankend, sondern im Gegenteil konstant ist.

Nehmen wir z. B. die Mathematik. Du Bois Reymond[1]) sagt von diesem Unterricht: „Es gibt Köpfe, denen bei tieferer Begabung und mehr philosophischer Anlage die untergeordnete Art von Aufmerksamkeit abgeht, welche nötig ist, um eine weitläufige trigonometrische Rechnung durchzuführen und denen analytische Geometrie viel leichter wird.“

Die Schule bildet hinsichtlich der Konzentration im allgemeinen drei verschiedene Typen aus. Bei dem einen Typus steht die vom Willen getragene Aufmerksamkeit im Mittelpunkt. Dieser Typus kann als Fleißtypus bezeichnet werden. Bei dem zweiten wird die Konzentration vorwiegend vom Interesse bestimmt. Bei dem dritten tritt so gut wie keine Aufmerksamkeit in Erscheinung. Das sind die Schulfaulpelze. Bei dem Fleißtypus wird die Eigenart der Begabung, soweit sie vorhanden war, durch die dauernde Willenskonzentration auf Nichtinteressengebiete vergewaltigt und zumeist dauernd

[1]) Reden, Bd. I, Seite 613.



Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:20 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

zerstört. Bei dem Interessentypus wird die Eigenart der Begabung geschont. Bei den typisch unaufmerksamen Schülern ist nicht ohne weiteres zu entscheiden, ob ein angeborener Mangel an Konzentrationsfähigkeit vorliegt oder ob der Unterricht eine vorhandene Anlage zur Konzentration aus Interesse nicht zur Entwicklung zu bringen vermochte. Sicher ist wohl nur, daß die Fähigkeit zur Aufmerksamkeitsspannung aus dem Willen heraus in verschwindend geringem Maße ausgebildet ist. Ehe man nun versucht, die schwache Willenskonzentration zu schulen, sollte man vorher untersuchen, ob nicht vielleicht eine Eigenart und mit ihr ein Sonderinteresse vorliegt, welches in der Schule nicht zur Auswirkung kommen konnte. Man sollte die Lieblingsbeschäftigung des Kindes erforschen und es bei derselben auf den Grad seiner Konzentration hin beobachten. Ist eine Lieblingsbeschäftigung nicht durch Fragen zu ermitteln, so kann man das Kind nacheinander mit den verschiedensten Dingen beschäftigen und das Maß der Aufmerksamkeit feststellen. Zeigt sich bei irgendeiner erhöhte Aufmerksamkeit, so verfolgt man diese Spur weiter. Es ist immerhin möglich, daß man auf einem bestimmten Gebiete eine intensive Aufmerksamkeitsspannung antrifft. Mit diesem Gebiete ist dann das Kind vorwiegend zu beschäftigen, um seine Konzentrationsfähigkeit auszubilden. Erst wenn alle Ermittelungen nach einer Konzentrationsfähigkeit aus Interesse vergeblich sind, sollte man versuchen, den Willen zur Aufmerksamkeit zu üben und zu schulen.

Zur Schulung dieser ersten Art von Aufmerksamkeit wählt man je nach der Begabung des Individuums mehr mechanische Aufgaben, wie sie z. B. in der bereits erwähnten Arbeit von Piorkowski zusammengestellt sind, oder Denkaufgaben. Zu diesem ersten Zwecke sind mathematische Aufgaben besonders geeignet.

Ein folgender Aufsatz soll ausführliche Methoden zur Schulung der Konzentration, vor allem aber zur Ermittelung der verschiedenen Arten der Konzentrationsfähigkeit, im besonderen auch in der Schule, bringen.

Psychische Ursachen des Stotterns.

Von Heinz Burkhardt.

Das Stottern hat als eine hauptsächlich nervöse Erkrankung neben Vererbung und physischen Störungen auch psychische Einwirkungen zur Ursache. Man hat ihnen seit der ersten Beschäftigung mit diesem Leiden immer größere Beachtung zugewandt. Sollte sie nach Gutzmanns und anderer Ansicht auch theoretisch nicht berechtigt sein, so muß man ihr praktisch durchaus zustimmen, denn psychischen Einflüssen ist verhältnismäßig leicht zu begegnen auch von Nichtärzten und besonders Erziehern, und solche Ursachen des Stotterns sind daher prophylaktisch sehr bedeutungsvoll.

Die auffallendste psychotische Erscheinung bei Stotterern ist eine gemütliche Depression. Sie wird deshalb auch von vielen Seiten als wesentlicher Faktor bei der Entstehung des Leidens angesprochen (Kußmaul, Denhardt). Dementgegen betont Gutzmann, daß sie oft nicht vorhanden ist und in manchen Fällen sogar günstig wirkt, sicher aber erst sekundär als Folge des Stotterns entstanden ist. Jedenfalls ist es Tatsache, daß diese deprimierenden



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:21 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Affekte häufig mit den bei nervösen Menschen und besonders auch neurasthenischen Kindern vorkommenden Minderwertigkeitsgefühlen identisch sind und schon vor dem Stottern vorhanden waren (Adler, Furtmüller). Auch können bei geheilten Stotterern niederdrückende Erlebnisse die Krankheit wieder erwecken (Denhardt), wie überhaupt die jeweilige Stimmung auf den Grad des Stotterns von großem Einfluß ist; so bewirkt das mit schönem Wetter fast bei allen Menschen verbundene Wohlbehagen Besserung, ebenso die auf Alkoholgenuß folgende Euphorie (Gutzmann, Denhardt), während die Beeinflussung durch die Jahreszeit wohl einer Zwangsvorstellung des Kranken entspringt, der einmal eine Änderung des Leidens beobachtet hat und nun dieselbe Änderung jedes Jahr wieder erwartet, und sie stellt sich denn auch prompt ein (Gutzmann). Die durch das Gefühl der Lächerlichkeit oder der Unfähigkeit, seine Gedanken ordentlich auszudrücken, auf das Stottern folgende Depression verstärkt ihrerseits wieder das Stottern, wodurch auch die Depression vertieft wird und so fort in einer langen Spira vitiosa (Treitel). Besonders im Kindesalter, das ja meist die Entstehungszeit der Krankheit ist, findet man an Stelle der anhaltenden Depression die rasch kommende und gehende Angst, der daher z. B. Stekel, Frank, Laube, Fröschels, Höpfner, Nickel und andere eine große ätiologische Bedeutung zuerkennen; das Stottern wird von manchem Autor deshalb geradezu als Angstneurose, Lalophobie oder Glossophobie bezeichnet, während Gutzmann auch die Angst als primäre Erscheinung nicht anerkennt. Sie kann verschiedene Objekte haben. Fällt dem Kinde die Wortfindung schwer, so stottert es an der betreffenden Stelle ähnlich wie der Erwachsene in Verlegenheit. Das ist eine durchaus normale Erscheinung. Durch falsche Behandlung seitens der Eltern und Erzieher, die das Kind das Wort, bei dem es stockte, noch einmal sprechen lassen, an Stelle durch Erzählen und Nacherzählenlassen seinen Wortreichtum zu heben, entsteht in ihm die Furcht vor „schwierigen" Worten und Silben, die sich jedesmal einstellt, wenn ein solches auftritt, und das Stottern erregt. Um ihnen zu entgehen, überschaut das Kind das, was es sprechen will, im voraus, die angeblichen Schwierigkeiten erscheinen ihm unüberwindbar, und infolgedessen bleibt es auch wirklich bei ihnen stecken. In diesem Falle erstreckt sich die Angst auf das Sprechen selbst (Höpfner, Fröschels, Denhardt, Nickel). Durch das Sprechen werden Vorstellungen geweckt. Gehören diese einem Komplexe an, der an eine schreckenerregende Vorstellung angeknüpft ist, z. B. an einen Unfall, so stellt sich auch die mit der Vorstellung assoziierte Angst ein, die sich in Erröten, Heißwerden, Schweißausbruch und vor allem im Stottern äußert. Hier ist das Stottern die Angst vor dem Ausdrücken eines Gedankens (Freud, Stekel, Nickel). An dritter Stelle kann das Objekt der Angst eine Person sein. Dieses Stottern findet man häufig bei von Natur ängstlichen und schüchternen Menschen, sobald sie mit jemand sprechen, der ihnen irgendwie überlegen erscheint oder unsympathisch ist (Legel). Dagegen läßt es bei der Unterhaltung mit geistig unterlegenen Personen nach und verschwindet auch meist mit der wachsenden Selbständigkeit des reiferen Mannesalters (Denhardt). Aus diesen Tatsachen erklärt es sich, daß der Kranke nicht oder nur wenig stottert, wenn er allein oder im Finstern spricht (Gutzmann, Denhardt). Eine störende Persönlichkeit fehlt, der Kranke beobachtet nicht ängstlich seine Sprache und kommt so über Stellen, gegen die er sonst eine heftige Idio-



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:21 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

synkrasie hat, glatt hinweg. Allerdings gibt Gutzmann zu bedenken, daß diese Angabe oft auf Selbsttäuschung des Kranken beruhen mag und auch die anscheinend normale Sprache nicht fehlerfrei ist. Der Wegfall der Nötigung, den Angesprochenen anzusehen, bedingt auch beim Lesen und beim Gehen ein Nachlassen des Leidens, während scharfes Fixieren es verstärkt (Legel, Denhardt). Neben der Depression und Angst stehen die erregenden Affekte: Zorn, Schreck, auch sie können Stottern erzeugen, und gerade ihnen schreibt die allgemeine Meinung auch in vielen Fällen das Leiden zu, obgleich sicher sehr oft nachträglich die Verbindung erst konstruiert wird. Gutzmann glaubt, daß sie meist nur vorübergehendes Stottern bewirken. Er fand die Angabe, daß das Leiden durch Fall oder Schreck entstanden sei, bei 40% seiner Patienten, Ssikorski sogar bei 70%. Allerdings ist hier nicht ersichtlich, was davon auf Kosten einer organischen Läsion durch den Fall kommt. Verstärkung von bestehendem Stottern durch erregende Affekte haben Denhardt, Gutzmann u. a. beobachtet.

Lagen die bisher erwähnten Faktoren auf dem Gebiete des Gefühlslebens, so ist auch dem Willen ein unverkennbarer Einfluß einzuräumen. In der Initialperiode ist das Stottern willentlich ohne weiteres zu beseitigen. Erst später wird der Wille mehr oder weniger ausgeschaltet, und die Versuche des Kranken, sich selbst zu heilen, scheitern an seiner Willensschwäche (Nickel). Allerdings ist das nicht der einzige Grund. Es gelingt Leuten mit großer Energie, das Stottern zu unterdrücken, das führt aber nicht zur Beseitigung des Leidens, sondern zu einem für den Betreffenden äußerst peinlichen Zustand, den Coën als inneres Stottern bezeichnet. Aus diesem Grunde hat auch die Hypnose zur Behandlung dieser Krankheit keinen Wert, was Forel, der sich anfangs sehr viel davon versprach, später selbst bekannt hat. Jedoch ist eine Konzentrierung des Willens auf den Sprechakt, also ein bewußtes Sprechen von großem Einfluß. Lautstottern hört nach Fröschels meist sofort beim Anlegen eines Registrierapparates auf, dasselbe beobachtete Gutzmann an Vokalstotterern bei laryngoskopischer Untersuchung. Beidemal vereinigten sich Aufmerksamkeit und Willen auf den Sprechvorgang. Unter Taubstummen, die in langer bewußter Übung eine Artikulationsbewegung nach der andern gelernt und zur Lautbildung koordiniert haben, gibt es keine Stotterer. Auch die schon erwähnte Besserung des Stotterns im Mannesalter ist mit auf die wachsende Selbstbeherrschung zurückzuführen. Beim Singen, wo auch mehr auf das Wie als das Was gesehen wird, fehlt bei vielen Kranken das Anstoßen (Denhardt, Gutzmann). War oben auf die Besserung des Stotterns durch geringe Alkoholaufnahme hingewiesen worden, so gehört hierher, daß die bald darauf einsetzende Energielosigkeit die Schwierigkeiten verstärkt. Das weibliche Geschlecht, das mehr auf das Vermeiden äußerer Fehler achtet als das männliche, hält auch seine Aussprache unter dauernder Kontrolle; außerdem steht die bei ihm überwiegende Kostalatmung mehr unter dem Willen als die Abdominalatmung des Mannes. Diese beiden Gründe tragen auch mit zur Erklärung der rätselhaften Erscheinung bei, daß die Zahl der männlichen Stotterer zehnmal so groß ist als die der weiblichen (Colombat, Gutzmann, Denhardt, Chervin).

Alle genannten Erscheinungen: Willensschwäche, Neigung zu Affekten, Angst, Depression sind Symptome der Nervosität, und so kann man diese in vielen Fällen als Grundursache annehmen (Legel). Die meisten stotternden



Digitized by Google
Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:21 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Kinder weisen Merkmale von Neurasthenie, wie Mangel an Aufmerksamkeit, Erregbarkeit, Depression auf, und fast jeder erwachsene Stotterer ist neuropathisch (Gutzmann). Ebenso ist das schon angeführte Überwiegen der Männer über die Frauen unter den Stotterern zum Teil mit auf die größere Belastung der Knaben in der Schule und die größere Neigung des Mannes zur Neurasthenie zurückzuführen (Graupner). Auch das Sexualleben scheint nicht ohne Einfluß auf das Stottern zu sein, ganz abgesehen davon, daß es ja zumeist mit Affekten verbunden ist. Sigmund Freud glaubt, daß es immer durch sexuelle Einflüsse bewirkt würde; er erblickt z. B. im Anstoßen bei dem Worte „zwei“ eine verdrängte Coïtusvorstellung u. ä. Ebenso nimmt Stekel an, daß Vorstellungen, durch deren Auftauchen stotternerregende Angst eintritt (s. o.), sexueller Natur seien. Entsprechend den Anschauungen der analytischen Psychologie soll dieses sexuelle Trauma zu allermeist in der Jugend liegen. Dementgegen hat Gutzmann ein solches noch nie bei Stotterern gefunden. Die Heilung muß nach dieser Anschauung durch Psychoanalyse erfolgen. Bis jetzt ist aber noch kein Fall absoluter Heilung durch diese Behandlung bekannt. Außerdem ist die Psychoanalyse im Freud'schen Sinne durch ihr Bewußtmachen der unbewußten Sexualität bei Kindern abzulehnen (Stern, Nickel). Eine Revolution auf körperlichem und geistigem Gebiete ist der Eintritt der Pubertät. Auch in der Sprache kann sie sich äußern. Statistische Aufnahmen zeigen im 7. und 8. Schuljahr ein Steigen der Stottererzahl um das 2—3fache, das der Geschlechtsreife zuzuschreiben ist (Kußmaul, Gutzmann, Schultheß). Masturbation scheint direkt keinen Einfluß zu üben, kann aber indirekt durch den damit verbundenen Mangel an Energie, durch die Verstimmung, Selbstverachtung, Schüchternheit zum Stottern disponieren (Liebmann, Nickel). Es ist wahrscheinlich, daß ein Nervengift wie der Alkohol auch bei dieser nervösen Erkrankung als Erreger in Betracht kommt. Seine sofortige Wirkung ist schon gestreift worden; viel wesentlicher ist aber die chronische, besonders bei Kindern. Brendel, Gutzmann und Legel erwähnen, daß durch dauernden Alkoholgenuß von Kindern Stottern ausgelöst wurde, das bei Entziehung des Giftes sofort verschwand.

Eine interessante Erscheinung beim Stottern ist die psychische Ansteckung (moral contagon). Gutzmann konnte sie bei 9,5% der Kranken nachweisen. Bei Kindern, die in ihrem geringen Selbstbewußtsein besonders leicht angesteckt werden, kommen als Orte der Infektion das Haus (Schultheß, Gutzmann) und die Schule (Legel, Gutzmann) in Betracht. Die erstere wird leicht mit Vererbung verwechselt, um der anderen vorzubeugen, fordert Baginsky die Entfernung der Stotterer aus dem Kreise der gesunden Kinder.

Neben dem Fühlen und Wollen spielt auch das Denken in der Ätiologie des Stotterns eine Rolle. Blume führt es auf ein Mißverhältnis zwischen Denkgeschäft und Sprachgeschäft zurück. Entweder vollzieht sich das Denken zu schnell, so daß die Wortbildung nicht folgen kann und aus dem Zwiespalt das Stottern entspringt, oder es vollzieht sich zu langsam. Gegen letzte Behauptung wendet sich Haase, dem sich Schrank, Coën, Colombus, Gutzmann, Legel anschließen. Man kann nicht sprechen, ohne zu denken. Das wird durch die Feststellungen Pipers belegt, daß unter Idioten nur 3% stottern, während 16% stammeln, dasselbe fand Scholz, der sogar 50% Stammler feststellte. Damit hängt zusammen, daß Choleriker mehr zu dem Leiden neigen als Phlegmatiker (Gutzmann, Legel).



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:21 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Das Stottern ist demnach kein Zeichen geistiger Minderwertigkeit, sondern nervösen Charakters. Seine Vorbeugung und Heilung muß unter diesem Gesichtspunkte geschehen.

Einschlägige Literatur.

Denhardt, Das Stottern eine Psychose. Leipzig 1903.
Gutzmann, A., Das Stottern und seine gründliche Beseitigung. Berlin 1920.
Gutzmann, H., Das Stottern, eine Monographie. Frankfurt a. M. 1898.
Gutzmann, H., Sprachheilkunde. Berlin 1912.
Legel, Die Sprache und ihre Störungen. Potsdam 1905.
Nickel, Die menschliche Sprache. Leipzig 1910.

Schulreform und Bildungszweck.

Von Johannes Kretzschmar.

Nach einem Wort von Fr. Schleiermacher ist die Erziehung anzusehen als die Realisierung der sittlichen Idee, und nach einem ähnlichen Ausspruch von Th. Waitz erzeugt die Ethik von sich aus die Pädagogik. Hier haben wir deutlich den Standpunkt vor uns, den der Fachwissenschaftler der Pädagogik gegenüber einnimmt. Der Theologe sieht in der Erziehung die Möglichkeit, das göttliche Gesetz zur Erfüllung zu bringen, und sucht sie mit dem Geiste seiner Kirchenlehre zu durchdringen; der Mathematiker — ebenso der Naturwissenschaftler und der Philologe — faßt sie auf als Übermittlung von wissenschaftlichen Erkenntnissen an den Schüler. Der Fachwissenschaftler wird hierbei dem Pädagogen gern zugestehen, daß psychologische Erwägungen bei der Übermittlung der Kulturgüter eine sehr wichtige Rolle zu spielen haben und daß nicht nur die Volksschule, sondern auch die höhere Schule bei der Auswahl des Lehrstoffes auf die jeweilige geistige Fassungskraft und das Interesse des Schülers die größte Rücksicht nehmen muß.

Nun ist vom Standpunkt der pädagogischen Wissenschaft aus zunächst zuzugeben, daß in der Tat das methodische Verfahren eine wesentliche Seite der pädagogischen Funktion und die Methodik der Erziehung einen wesentlichen Teil der Erziehungswissenschaft darstellt. Die Schulreform der Gegenwart bewegt sich sehr stark in den Bahnen methodischer Erwägungen, und die wertvollste Erkenntnis, auf der sie fußt, ist eben die Einsicht von der Notwendigkeit der Anpassung an die jugendliche Psyche. Hierher gehört zu einem erheblichen Teil die Arbeitsschulbewegung; der darstellende Unterricht benutzt die Handbetätigung des Schülers, um klare und deutliche Vorstellungen zu erzeugen; von der Blüte oder der Frucht, die der Knabe während der naturkundlichen Unterrichtsstunde in Plastilina nachbildet oder die er nach der Natur zeichnet, erhält er ein weit vollkommeneres Anschauungsbild als von dem bloß betrachteten Objekt. Der Geschichtsunterricht sucht innigere Fühlung mit der Heimat zu gewinnen. Im fremdsprachlichen Unterricht bürgert sich mehr und mehr die direkte Methode ein. Im Lateinunterricht kommt allmählich die Strömung zur Herrschaft, welche die alte Sprache nicht bereits in Sexta, sondern erst in Untertertia beginnen will; schon Fr. Paulsen hat mit Nachdruck darauf hingewiesen, daß für die Fassungskraft des Neunjährigen die lateinische Grammatik zu schwierig ist, und das Reformgymnasium sowie das Reformrealgymnasium zieht aus dieser Feststellung die


Digitized by Google
Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:21 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

notwendigen Folgerungen. Da beide Anstalten auf der Unterstufe eine moderne Fremdsprache treiben, ähnlich wie die Realschule und die Oberrealschule, so ist für alle höheren Lehranstalten die Möglichkeit eines gemeinsamen dreijährigen Unterbaues gegeben. Für denselben ist noch eine andere psychologische Erwägung maßgebend. Die Entscheidung der Eltern und des Schülers für eine bestimmte Berufsgattung war bisher zu früh angesetzt, und die Rücksicht auf die geistige Entwicklung zwingt dazu, diese Entscheidung so weit als möglich hinauszuschieben. Ein sehr wichtiges methodisches Kapitel zur Schulreform ist auch die bessere innere Verbindung der einzelnen Fächer, die sogenannte Konzentration; sie wird in Zukunft noch von großer Wichtigkeit werden. Während der Geograph auf der Unterstufe von der Heimat und dem engeren Vaterlande ausgeht und erst später zu Europa und den fremden Erdteilen übergeht, setzt der Altphilologe in Sexta bereits die Kenntnis von Südeuropa, der Religionslehrer die Bekanntschaft mit Vorderasien voraus. In Latein und Französisch treibt schon die unterste Klasse die Grammatik der fremden Sprache, während der Deutschlehrer erst am Ende der Quarta mit der Wahrscheinlichkeit rechnet, daß die Grammatik der Muttersprache einigermaßen geläufig geworden ist. In allen diesen Dingen wären wir sicherlich bereits viel weiter vorwärts gekommen, wenn der Lehrer an den höheren Schulen mit der psychologischen Pädagogik und der Jugendpsychologie ebenso vertraut wäre wie der Volksschullehrer. Aber leider gibt ihm die Universität nicht das notwendige Rüstzeug mit. Die Zahl der Universitäten, an denen Vorlesungen und Übungen zur genetischen und differentiellen Jugendpsychologie abgehalten werden, ist leider noch nicht sehr groß, und wo für den Studierenden die Bildungsgelegenheit vorhanden ist, da wird er zur Benutzung derselben nicht genötigt[1]). Die Teilnahme an den psychologischen Vorlesungen und Übungen ist nicht verbindlich für ihn; er wird nicht gezwungen, bei dem Verlassen der Hochschule in einer besonderen theoretisch-pädagogischen Prüfung ausreichende Kenntnisse auf diesem Gebiet nachzuweisen. Der Staat begnügt sich mit der sogenannten „praktischen Erfahrung“. Die preußische Verordnung von 1917 sieht vor, daß der Kandidat nach Beendigung seines fachwissenschaftlichen Studiums einer Schule zugewiesen und unter der Leitung „bewährter“ Schulmänner pädagogisch ausgebildet wird. Nach der sächsischen Verordnung von 1912 ist diese Ausbildung am besten „älteren“ Lehrern zu übertragen. Hier haben wir das bekannte mittelalterliche System vor uns, nach welchem der „Schulgehilfe“ beim „Schulmeister“ in die Lehre geht und die notwendigen Handgriffe ihm abguckt. Die Volksschule hat dieses System auch einmal gehabt; sie hat es aber seit mehr als einem halben Jahrhundert überwunden und zur Seite geschoben. Die höhere Schule wird ihrem Beispiel folgen müssen; die Reform der Schule fordert gebieterisch die Reform der Lehrerbildung, und diese wird hoffentlich durch die Neugestaltung der Volksschullehrerbildung in die richtige Bahn gelenkt werden.

Die Auffassung des Fachwissenschaftlers, von der wir oben ausgingen, ist also bis zu einem gewissen Grade berechtigt: die pädagogische Technik besteht in der Tat zu einem wesentlichen Teile in der Übermittlung fachwissenschaftlicher Erkenntnisse, in der Übermittlung von Kulturgütern an den

[1]) Vergl. auch W. Stern, Jugendkunde und Philologenschaft (Dtsch. Phil.-Bl., 1921, S. 435).


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:21 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

jugendlichen Menschen. Vom Standpunkte des Fachwissenschaftlers aus ist es deshalb auch leicht zu verstehen, daß hier und da der Vorschlag aufgetaucht ist, das Gesamtgebiet der pädagogischen Theorie aufzulösen und jedem Fachgebiete anhangsweise eine Summe von unterrichtstechnischen Anweisungen beizugeben. Aber solche Vorschläge zeigen doch eben, wie fremd der Fachwissenschaftler dem eigentlichen Wesen der Pädagogik gegenübersteht. Er begeht einen sehr groben Denkfehler: er setzt als selbstverständlich voraus, daß sein Fachgebiet in den Erziehungsplan als Bildungsgut aufgenommen und ohne weiteres in der Psyche des Zöglings wirkungsvoll wird, sobald es — unterstützt durch die lebensvolle Persönlichkeit des Lehrers — im Klassenpensum auftritt. Der Fachwissenschaftler sieht nicht die Gebundenheit aller pädagogischen Maßnahmen an den Gesamtzweck der Erziehung. Der Zweckgedanke ist es, der die Aufnahme irgendeines Kulturgutes in den Erziehungsplan überhaupt erst möglich macht; und wenn es zugelassen ist, dann muß es in allen seinen Teilen dem Zweckgedanken dienstbar gemacht werden. In dem Augenblick, da der Fachgelehrte in das Schulzimmer und an den Zögling herantritt, begibt er sich in den Dienst des Erziehungszwecks, und seine Wissenschaft ist von diesem Augenblick an nur Mittel zum Zweck, ist nur ein reiches Magazin von Forschungsergebnissen, aus dem er als Erzieher dasjenige Material auswählt, das ihm hierbei als wertvoll erscheint. Als Erzieher muß er sich der Einsicht fügen, daß die gesamte Schularbeit zielbewußt und der Aufbau des Lehrplanes zweckmäßig sein muß. Gerade für die Schulreform ist die Frage nach dem Wozu? von ganz hervorragender Bedeutung; gerade hier zeigt sich mit besonderer Klarheit, daß der erste und wichtigste Teil der pädagogischen Funktion in der Erkenntnis und Feststellung dessen besteht, was im Hinblick auf den Zweck der Erziehung für den Zögling notwendig oder wenigstens wünschenswert ist. Eine große Menge von Fragen taucht heute auf, die gebieterisch nach Antwort rufen. Soll das Latein ein verbindlicher oder ein wahlfreier Unterrichtsgegenstand sein? Soll die englische oder die französische Sprache an erster Stelle stehen? Wieviel Fremdsprachen sollen vom Schüler gefordert werden? Darf die Chemie im Gymnasium fehlen? Soll der Handfertigkeitsunterricht der Unterklassen wahlfrei oder verbindlich sein? Auf alle diese und noch viele andere Fragen läßt sich eine sichere Antwort nur auf Grund pädagogischer Zweckerwägungen geben; der Zweckgedanke beherrscht die ganze Pädagogik. In der höheren Schule ist diese Einsicht leider noch wenig verbreitet, obgleich ihre Entstehung bis auf das Zeitalter Kants zurückgeht. An diesem Mangel trägt wiederum die Universität einen großen Teil der Schuld. Der künftige Lehrer wird auf der Universität planmäßig an fachwissenschaftliches, nicht aber an pädagogisches Denken gewöhnt. Man bekennt sich hier meist noch zu der Auffassung von Fr. Paulsen, der es als völlig verfehlt erklärt hat, für das Studium des Lehrers an den höheren Schulen die Pädagogik in den Mittelpunkt zu stellen. Aus dem Geiste Paulsens ist auch die preußische Prüfungsordnung geboren. Sie rechnet nicht damit, daß der Studierende bei seinem Eintritt in die Schultätigkeit sich ganz anders einstellen, daß er von Grund aus umdenken und umlernen muß.[1]) Auf der Universität war er nur Fachgelehrter und trieb die

[1]) Vgl. J. Kretzschmar, Die Pädagogik in der neuen preuß. Oberlehrerprüfung (Ztschr. f. päd. Psychol., 1918, S. 45); Entwicklungspsychologie u. Erziehungswissenschaft (Leipzig 1912), S. 195 f.



Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:21 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Fachwissenschaft lediglich um ihrer selbst willen; jetzt soll er auf einmal Erzieher sein, soll sie in den Dienst pädagogischer Zweckerwägungen stellen und sich mit der Tatsache vertraut machen, daß selbst in Oberprima, wo scheinbar die Fachwissenschaft unbeschränkt herrscht, doch der Bildungszweck der bestimmende Faktor ist. Diese innere Umstellung kommt nach dem Studium viel zu spät; die Universität vermag sie offenbar deshalb nicht vorzubereiten, weil sie sich allzu sehr als Pflegstätte der Fachwissenschaften fühlt. Wie sehr sie noch in einseitig fachwissenschaftlicher Denkweise befangen ist, zeigt deutlich die Kundgebung zur Frage der Lehrerbildung, die im Frühjahr 1920 von der Berliner Universität ausging und der sich zahlreiche Universitäten und technische Hochschulen angeschlossen haben. In dieser Kundgebung ist man vor allem um die Erhaltung und Pflege der Fachwissenschaften besorgt; im Lehrer an der höheren Schule sieht man in erster Linie den Fachgelehrten und bloß ganz nebenher den Erzieher; in der höheren Schule sieht man weniger die auch allgemein bildende Erziehungsanstalt als vielmehr die für das fachwissenschaftliche Studium vorbereitende Gelehrtenschule. Mit erschütternder Klarheit zeigt diese Kundgebung, wie fremd heute noch die Universität der Erziehungswissenschaft gegenübersteht und wie wenig die letztere in der Lage ist, mit Festigkeit den Fachwissenschaften gegenüber sich zu behaupten und ihren Standpunkt durchzusetzen.[1]) Hoffentlich bringt auch hier das pädagogische Studium der Volksschullehrer den notwendigen Fortschritt!

Wie heißt nun dieser Zweck, der die ganze Erziehung beherrscht — in Familie, Volksschule und höherer Schule — und von dem auch die pädagogische Reformbewegung abhängig ist? Liefert die Erziehungswissenschaft auch hier, wie bei der Frage der Methode, das unentbehrliche Rüstzeug? Leider müssen wir gestehen, daß uns bei dieser so ungemein bedeutungsvollen Frage die wissenschaftliche Forschung völlig im Stich läßt und versagt. Was in den letzten Jahren hier Wertvolles auf dem Gebiete der Schulreform geleistet worden ist, was getan worden ist, um gewisse Unterrichtsgegenstände in den Hintergrund und andere in den Vordergrund zu schieben, ist im wesentlichen rein gefühlsmäßig und auf Grund des gesunden Menschenverstandes geschehen: die jugendliche Psyche, an die wir methodisch anknüpfen, kennen wir heute einigermaßen — den Gesamtzweck der Erziehung, dem alle pädagogischen Einzelmaßnahmen unterzuordnen sind, kennen wir noch nicht!

Früher zeigte die Philosophie den höchsten und den ganzen Zweck. Die Kantianer und auch Herbart zogen den Begriff der menschlichen Bestimmung heran, um mit seiner Hilfe den Zweckbegriff mit Inhalt zu füllen. Aus diesem Grunde hat bereits Greiling 1793 die Pädagogik als Tochter der Ethik bezeichnet — nicht also deshalb, weil sie die Wissenschaft von den wertvollsten Idealen ist, sondern lediglich deshalb, weil sie den Begriff der Bestimmung enthält. Die Kantianer suchten zunächst die wichtigste Bestimmung des Menschen und leiteten aus ihr den Hauptzweck der Erziehung ab, dem die Nebenzwecke und die Entwicklung der Anlagen angepaßt werden. Herbart suchte die eine und ganze Bestimmung des Menschen, leitete aus ihr den einen und ganzen Zweck der Erziehung ab

[1]) Vgl. auch F. Krieck, Erziehung und Entwicklung (1921), S. 69 f.


Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

und deduzierte aus ihm Unterricht und Zucht als Teilziele.[1]) Leider ist es ihm nicht gelungen, in der Charakterstärke der Sittlichkeit den allumfassenden Zweck nachzuweisen, auf den sich ausnahmslos alle Gegenstände der Erziehung streng logisch zurückführen lassen. Die Erwerbsgeschicklichkeit hat er aus der eigentlichen Pädagogik ausgeschieden, weil sie nichts darüber aussagt, ob der Mensch besser oder schlechter wird; aus dem gleichen Grunde rechnet er die körperliche Ertüchtigung nicht zur eigentlichen Erziehung. Die Sittlichkeit bedeutet also nicht den pädagogischen Gesamtzweck, sondern nur einen — wenn auch besonders wertvollen — Teilzweck. Natorp hat diesen Fehler Herbarts erkannt; statt jedoch auf die Quelle des Denkfehlers zurückzugehen, tut er einen Schritt rückwärts: er betont neben der Ethik die Ästhetik und die Logik als zielsetzende Grundwissenschaften und fordert, daß die seelische Entwicklung des Kindes mit Hilfe dieser drei Wertgebiete gelenkt und geleitet werde. Den bedeutungsvollen Gedanken Herbarts, daß die pädagogische Funktion demjenigen Zweckinhalt praktisch untergeordnet werden muß, auf den sie sich auch logisch zurückführen läßt, gibt er preis und begnügt sich mit dem Standpunkte, der vor Herbart eingenommen wurde.[2]) Von einer befriedigenden philosophischen Grundlegung der praktischen Pädagogik kann also hier keine Rede sein. In den letzten Jahren ist auch die Soziologie oft als zielsetzende Grundwissenschaft genannt worden; sie stellt sich jedoch bei näherer Betrachtung lediglich als eine rein theoretische Hilfswissenschaft heraus, welche die sozialen Bedingungen der Erziehung mit untersuchen hilft und ähnliche Dienste leistet wie die Jugendpsychologie für die Erforschung der seelischen Bedingungen der Erziehung. Auch aus ihr läßt sich also kein Gesamtzweck gewinnen, und da die Psychologie heute fast allgemein als exakte Tatsachenforschung treibende Einzelwissenschaft anerkannt wird, so muß man wohl vom Ende der philosophisch begründeten systematischen Pädagogik sprechen.[3]) Man redet zwar seit O. Willmann, Fr. Paulsen und Natorp viel von der kulturphilosophischen Begründung; es handelt sich aber hierbei weniger um die wissenschaftliche Begründung der praktisch-pädagogischen Maßnahmen als vielmehr um die Einreihung der Erziehung in die Weltanschauung; man stellt die Tatsache fest, daß durch die Erziehung die Kultur fortgepflanzt wird, daß die Erziehung die Übermittlung von absoluten Werken an das jugendliche Individuum ist, und kommt über die Feststellung dieser Tatsache nicht hinaus.

W. Münch hat gelegentlich einmal die Bemerkung gemacht, daß unsere wissenschaftliche Pädagogik außerordentlich weltfremd sei; auf die philosophisch begründete Erziehungslehre, deren letzter Ausgangspunkt die menschliche Bestimmung — d. h. der Wille der Gottheit — ist, trifft diese Bemerkung zweifellos zu. Münch selbst bekennt sich nun als Anhänger einer anderen,

[1]) Vgl. Kretzschmar, Die Vorläufer der Herbartschen Pädagogik (Jhrb. d. V. f. wiss. Päd. 1917, S. 149 f.); Das Ende der philos. Pädagogik (Leipzig 1921, S. 7 f.),

[2]) Ähnlich auch M. Frischeisen-Köhler: „Pädagogik u. Ethik" (Archiv f. Päd, 1. Jahrg. 1912, S. 21 f) u. Leitsätze zur Philos. u. Päd. (Vierteljahrsschr. f. philos. Päd., 1921, 2. Heft). Diesen Standpunkt teilt heute auch der Verein f. wiss. Päd. auf Grund der a. a. O. von G. Weiß vorgelegten Leitsätze. —

[3]) In diesem Sinne ist mein „Ende der philos. Päd." gemeint; S. 57 wird dort die neue Aufgabe einer besonderen Erziehungsphilosophie angedeutet.


Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:21 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

von Paulsen und Willmann ausgehenden Richtung, welche der Erziehung die Aufgabe stellt, das jeweils geltende Bildungsideal der Volksgemeinschaft im Zögling zu realisieren. Zweifellos besitzt diese Zielfestlegung eine weit größere Wirklichkeits- und Lebensnähe. Bekanntlich hat Paulsen gezeigt, wie im Mittelalter das kirchlich-lateinische, späterhin das realistisch-weltmännische, zu Beginn des 19. Jahrhunderts das humanistische Bildungsideal die Volksgemeinschaft beherrscht hat und wie in der Gegenwart das Ideal volkstümlich-demokratische und wieder realistische Tendenzen erkennen läßt. Aber gegen eine pädagogische Zwecksetzung auf dieser Grundlage müssen doch ebenfalls ernste Bedenken geltend gemacht werden. Einerseits ist der Zweck hier noch weniger wissenschaftlich fundiert als bei der philosophischen Pädagogik; Willmann hat in seiner „Didaktik" zugegeben, daß das Ideal nicht sowohl der Reflexion als vielmehr einer Intuition entstammt, die mit der künstlerischen Verwandtschaft hat. Andererseits stellt die Realisierung des Bildungsideals keinen umfassenden Zweck dar, aus dem sich ohne Ausnahme sämtliche pädagogischen Teilzwecke deduzieren lassen. Paulsen selbst hat erklärt, daß beim Auftreten eines neuen Bildungsideals das alte nicht ganz außer Kurs gesetzt werde, sondern noch erhalten bleibe; alle in der Vergangenheit jeweils erreichten Gestaltungen wirken also auch in der Gegenwart nach, und die neue Form steht nur weiter im Vordergrunde. Daß hier der wissenschaftlich empfindende Erzieher auf höchst unsicherem Boden steht, kann keinem Zweifel unterliegen; keine einzige von den vielen brennenden Fragen der Schulreform kann mit Sicherheit entschieden werden, und niemand kann ein klares Urteil darüber fällen, ob irgendein Gegenstand grundsätzlich in den Lehrplan gehört oder nicht. Nicht viel weiter kommen wir mit der Auffassung, welche von der sogenannten Sozialpädagogik vertreten wird. Die Anhänger dieser Richtung sehen als umfassendes Erziehungsziel die Hingabe der Persönlichkeit an die Gemeinschaft an, und viele von ihnen legen großes Gewicht darauf, zu betonen, daß in dieser Zielsetzung auch alle möglichen Teilziele enthalten sind. Nach P. Bergemann liegt in ihr „alles beschlossen"; nach Natorp ist die Sozialpädagogik nicht ein abtrennbarer Teil der Erziehungslehre neben der Individualpädagogik, sondern „die konkrete Fassung der Aufgabe der Pädagogik überhaupt"; nach G. Kerschensteiner müssen in der Hingabe an die Gemeinschaft als dem obersten und höchsten Zweck „alle niedrigeren Zwecke notwendig enthalten sein"; nach Paulsen schließt mindestens „der soziale Charakter der Erziehung das individuelle Moment nicht aus". Bei näherer Betrachtung muß man auch hier mißtrauisch werden. So berechtigt die Forderung der sozialen Erziehung zweifellos ist, die umfassende Gesamtaufgabe des Pädagogen kann sie unmöglich bezeichnen. Die Fixierung dieser eben genannten Gesamtaufgabe beruht nicht, wie im Herbartschen Zeitalter, auf wissenschaftlichen Gründen, sie ist nicht das Ergebnis eines streng logisch aufgebauten Erkenntnisaktes; dieses Gesamtziel wird nicht erkannt, sondern gesetzt — es ist mehr oder weniger ein Ergebnis der Willkür. Bedenklich stimmen muß auch die Tatsache, daß viele Stimmen gegen diese Zielbestimmung laut geworden sind. Schon Kant hat die Erziehung „zum Menschen und zum Bürger zugleich" gefordert, und seine Schüler haben diese Forderung übernommen. In neuerer Zeit hat sich R. Hochegger mit Nachdruck für die gleichmäßige Berücksichtigung der sozialen und der individuellen Seite der



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:21 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Erziehung eingesetzt; R. Lehmann stellt Goethe und Bismarck als gleichwertige Erziehungsideale hin [1]). Es ist ja schließlich auch aus mancherlei Gründen kaum denkbar, daß die ganze Erziehung im Gemeinschaftsgedanken restlos aufgehen soll. Das Individuum ist — geschichtlich betrachtet — früher dagewesen als die Gemeinschaft, die Familie früher als Volk und Staat. Und das Gemeinschaftsleben stellt doch immerhin nur eine Bedingung des individuellen Lebens dar, hervorgebracht durch den sozialen Trieb als ererbte Anlage. Auch die Kultur ist nicht Selbstzweck, sondern sie soll den vielen Einzelmenschen dienen und nützen; das Individuum ist nicht bloß um der Gemeinschaft willen da, sondern es hat auch eigene Daseinsberechtigung. Ohne eine gewisse logische Vergewaltigung läßt sich also die Erziehung nicht in vollem Umfange der sozialen Zweckbestimmung subsumieren. Sieht man bei Kerschensteiner genauer zu, so kommt man schließlich bald zu dem Eindruck, daß bei ihm weniger die logische Subsumtion als vielmehr die praktische Unterordnung, weniger ein Erkennen als vielmehr ein bestimmtes Handeln in Betracht kommt. Er gibt zu, daß die Betätigung der künstlerischen Kräfte, daß das Bedürfnis nach religiöser Erhebung in der menschlichen Natur begründet ist; er deduziert die Entwicklung und Pflege dieser Anlagen also nicht aus den Notwendigkeiten des Gemeinschaftslebens heraus — die Gemeinschaft soll lediglich die Möglichkeit zur Entwicklung der Naturanlagen gewähren. Und diese Entwicklung wird nur insoweit gutgeheißen, als sie sich mit dem allgemeinen Zweck verträgt; die niedrigeren Zwecke „müssen" im höchsten Zweck enthalten sein, d. h. sie sollen sich ihm beugen, sollen sich ihm fügen und anpassen [2]). So kommt Kerschensteiner schließlich nicht weiter als Natorp; er fordert Unterordnung aller Maßnahmen unter einen obersten Zweck und vergißt dabei den unentbehrlichen Nachweis, daß sich die Pflege und Übung der jugendlichen Anlagen auch mit logischer Folgerichtigkeit aus eben diesem obersten Zweck ableiten läßt. So führt auch sein Versuch auf ein totes Gleis, und die Schulreform auf dieser Grundlage bringt bedenkliche Einseitigkeiten.

Wir müssen also nochmals hervorheben: einen wissenschaftlich begründeten Gesamtzweck der Erziehung, auf den sich ausnahmslos alle Maßnahmen als Teilzwecke logisch einwandfrei zurückführen lassen, besitzen wir augenblicklich noch nicht. Wir ahnen ihn vorläufig nur und vermögen aus Andeutungen, die hier und da in den pädagogischen Untersuchungen auftauchen, einigermaßen zu ersehen, wie er beschaffen ist. Richtig ist da zweifellos die Erkenntnis, daß die erfahrungsmäßig gegebene Erziehung einerseits Entwicklung der Anlagen, andererseits Übermittlung von Kulturgütern ist; nur wird das erstgenannte Moment zu sehr von der Volksschule, das letztgenannte zu sehr von der höheren Schule in den Vordergrund gerückt. Meist stimmt man auch darin überein, daß beide Seiten der pädagogischen Funktion der künftigen, selbständigen Lebensgestaltung des Zöglings dienen sollen. Dies hat Herbart im Sinne, wenn er von den Zwecken spricht, die sich der Knabe einst als Mann setzen soll; dies meint auch von ihrem Standpunkt aus die Sozialpädagogik, wenn sie das Kind zur Mitarbeit am Gemeinschaftsleben heranbilden will. H. Gaudig tritt in seinen Schriften in ähnlichem

[1]) Vergl. „Ende usw.", S. 58.

[2]) Kerschensteiner, Begriff der Arbeitsschule. 4. Aufl. 1920, S. 8f.; ähnlich A. Messer, Weltanschauung u. Erziehung, 1921, S. 12.


Digitized by Google Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Sinne für die Erziehung zur Persönlichkeit ein, und M. Frischeisen-Köhler spricht ausdrücklich von dem Werte der Kulturgüter für die Gestaltung des Daseins.[1]) Strittig ist nur die Richtung dieser Lebensgestaltung. Man wird wohl im Gegensatz zu den Vertretern der Sozialpädagogik annehmen dürfen, daß sie vom Erzieher nicht nur bestimmt wird durch die Rücksicht auf die Wohlfahrt der Gemeinschaft (der „anderen“), sondern auch durch die Rücksicht auf das Wohlergehen des Zöglings selbst. Man kann aber auch noch weitergehen. Für das Wohl der ganzen Volksgemeinschaft sorgt die ungeheure Menge der Eltern und Lehrer in ihrer Gesamtheit. Wir gelangen logisch zu demselben Ergebnis, wenn wir fordern, daß der einzelne Erzieher das Wohl des Individuums und die Gesamtheit der Erzieher das Wohl der Gemeinschaft im Auge behalten soll. Nun hat es die Pädagogik mit dem einzelnen Erzieher und der einzelnen Zöglingsindividualität, also mit einem Bruchteile der Gemeinschaft zu tun; deshalb ist es logisch zulässig, zu sagen, daß der einzelne Erzieher auf eine Lebensgestaltung hinzielt, die der Wohlfahrt des ihm persönlich anvertrauten Zöglings dient. Der von uns gesuchte Gesamtzweck der Erziehung würde also hiernach rein formal darin bestehen, das heranwachsende Individuum zu der für sein Wohlergehen notwendigen Lebensgestaltung zu befähigen. Diese Festlegung würde durchaus den beiden weiter oben aufgestellten Anforderungen entsprechen: sie ist umfassend und läßt hinreichend wissenschaftlich begründen. Umfassend ist dieser Zweck, weil sich auch die kleinste pädagogische Maßnahme streng logisch auf ihn zurückführen läßt; er schließt auch die Mitarbeit des Zöglings an den Aufgaben des Gemeinschaftslebens in sich, da dieselbe letzten Endes ihm selbst wieder zugute kommt: sie gewährt ihm materiellen Nutzen und gibt seinem Leben einen Inhalt. Wissenschaftlich begründen läßt sich dieser Zweck insofern, als er auf den sicheren Ergebnissen der pädagogischen Tatsachenforschung aufgebaut werden kann. Die philosophische Pädagogik ist metaphysisch begründet; sie geht auf die menschliche Bestimmung, d. h. auf den Gottheitswillen, zurück. Die soeben gewonnene Zweckformulierung hingegen besitzt die denkbar größte Lebensnähe; sie ergibt sich auf Grund der Erfahrung als unabweisbares, dringendes Bedürfnis der menschlichen Natur. Auf jeder Stufe der Kultur braucht der Mensch bestimmte Seelenkräfte und bestimmte Kulturgüter, einmal, um sein Leben zu erhalten, um nicht Hungers sterben zu müssen und im Armenhause oder Krankenhause oder im Gefängnisse zu enden; zum anderen, um seinem Dasein über den bloßen Lebensunterhalt hinaus einen Inhalt zu geben. Mit dieser feststehenden Tatsache muß auch die Pädagogik der Gegenwart und Zukunft rechnen.[2])

Nun wird freilich die hier gegebene allgemeine Zweckfestsetzung der pädagogischen Praxis noch nicht ganz genügen. Wir wollen ja nicht bloß wissen, ob ein Kulturgut überhaupt und grundsätzlich zur richtigen — d. h. der Wohlfahrt des Zöglings entsprechenden — Daseinsgestaltung notwendig ist, sondern wir müssen auch erkennen, inwieweit und in welchem Grade es dazu erforderlich ist. Hier ist folgendes zu erwägen: Es ist oben hervorgehoben worden, daß die pädagogische Funktion in der Entwicklung von

[1]) Frischeisen-Köhler, Kultur und Bildungsideal (Dtsch. Phil.-Bl., 1921, S. 426f.). Ähnlich dort auch A. Messer, Fachwissenschaft und Pädagogik (S. 429f.).

[2]) Vgl. „Entwicklungspsychologie usw.“, S. 165f., 183f.; „Ende usw.“, S. 51.



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:21 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Anlagen und der Übermittlung von Kulturgütern besteht. Das Ergebnis der erziehenden Tätigkeit bezeichnen wir als Bildung. Wir verstehen darunter nicht bloß, wie dies z. B. bei W. Rein der Fall ist, den Intellekt, sondern auch das Fühlen und Wollen, mithin den seelischen Gesamtzustand, der im Hinblick auf den pädagogischen Gesamtzweck erstrebt wird. Diesem Zweck gegenüber kommt die Bildung in doppelter Hinsicht in Betracht: der Zögling braucht irgendein Kulturgut entweder als Bestandteil der Fachbildung oder als Bestandteil der Allgemeinbildung. Der Begriff der Allgemeinbildung ist von Kerschensteiner heftig bekämpft worden und zwar, wie man zugeben muß, zum großen Teil mit Recht. Aber trotzdem können wir auf ihn nicht verzichten; es kommt nur darauf an, ihn einer kritischen Prüfung zu unterziehen und mit einem wertvolleren Inhalte zu füllen. Unbrauchbar ist zweifellos der Begriff der allgemeinen Bildung im Sinne der konventionellen Überlieferung, wonach es z. B. selbstverständlich ist, daß jemand die vier großen und die zwölf kleinen Propheten des Alten Testaments aus dem Kopfe aufsagen kann; auch die Forderung der französischen Sprache fällt vielfach unter diese Auffassung. Einseitig ist sodann jener Begriff von allgemeiner Bildung, der darunter bloß die Totalität des seelischen Lebens verstanden wissen will und damit die Vorstellung von der harmonischen Ausbildung aller Seelenkräfte verbindet. Die richtige Auffassung gewinnen wir, wenn wir an gewisse geschichtliche Tatsachen anknüpfen. Im 8. und 9. Jahrhundert gehörten Lesen und Schreiben zur Fach- oder Spezialbildung, nämlich zur Bildung der künftigen Geistlichen, d. h. der Gelehrten; sie waren Fertigkeiten, die der Klosterschüler nur mit einzelnen wenigen Volksgenossen teilte. Heute gilt es bei uns für ausgemacht, daß jedes Glied der Gemeinschaft — also auch jeder Zögling — im Besitze dieser Fertigkeiten sein muß: Lesen und Schreiben gehören zur allgemeinen Bildung. Umgekehrt war in der germanischen Urzeit die Kenntnis des Waffengebrauchs für jeden Jüngling notwendig, während sie heute nur noch vom künftigen Berufssoldaten verlangt wird; dieses Kulturgut ist aus der allgemeinen Bildung in die Fachbildung hinübergewandert. Aus dieser Gegenüberstellung ersehen wir, daß die Fachbildung für den Beruf und die Befriedigung von besonderen, individuellen Anlagen und Neigungen bestimmt ist; die allgemeine Bildung gilt der übrigen Lebensgestaltung, sie geht auf das, was der Zögling nicht als Berufsmensch und Fachmann, sondern als Glied der Volksgemeinschaft und der Menschheit tut und wozu er im wesentlichen denselben geistigen Besitz braucht wie alle anderen auch; man kann dies als allgemeine Lebensgestaltung bezeichnen. Wir müssen also sagen: die Fach- oder Spezialbildung dient dem künftigen Beruf oder dem individuellen Interesse des Zöglings, die Allgemeinbildung dient seiner allgemeinen Lebensgestaltung.

Für die Frage der Schulreform dürfte diese Unterscheidung von nicht geringem Werte sein. Aus ihr ergibt sich zunächst, daß die höhere Schule im Hinblick auf den eben dargelegten Gesamtzweck der Erziehung die künftige Lebensgestaltung ihrer Zöglinge im vollen Umfange vorbereiten und aus diesem Grunde auf beide Richtungen der Bildung hinarbeiten muß: sie muß allgemeine und fachliche Bildung vermitteln. Die höhere Schule ist von der Volksschule graduell verschieden: sie will solche Menschen erziehen, die nach der Seite des Intellekts und des Willens besonders begabt sind und an die



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:21 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

sie strengere Anforderungen als an den Durchschnittsmenschen zu stellen vermag. Deshalb zielt sie auf einen höheren Grad von allgemeiner und von fachlicher Bildung hin und beurteilt von diesem Gesichtspunkte aus alle Kulturgüter, die an ihren Erziehungsplan herantreten. Sie unterscheidet verbindliche und wahlfreie Unterrichtsgegenstände und prüft bei solchen Gegenständen, die beiden Bildungsgebieten angehören können, bis zu welchem Grade sie zur Allgemeinbildung und von welchem Grade an sie zur Spezialbildung zu rechnen sind. Für die allgemeine Lebensgestaltung sind hier u. a. zweifellos notwendig und deshalb auch als verbindliche oder Pflichtfächer anzusehen: Gesundheitslehre und Körperpflege, Religion, Gesang, Kunst- und Musikgeschichte, Vertrautheit mit der deutschen Muttersprache, ferner Geschichte und Erdkunde, philosophische Propädeutik. Von besonderer Wichtigkeit ist die staatsbürgerliche Bildung. Im absoluten Staate war politisches Wissen und Können Sache der Fachbildung, deren nur die wenigen Regierenden bedurften. Im modernen Volksstaate, der jedem Bürger, auch dem weiblichen Geschlecht, aktives und passives Wahlrecht gewährt, gehören politische Urteilsfähigkeit und politisches Verantwortlichkeitsgefühl naturnotwendig zur allgemeinen Volksbildung. In die Staatsbürgerkunde muß jeder Schüler eingeführt werden, und mit dieser Einführung muß die planmäßige Erziehung zur Selbstverwaltung innerhalb der Schulklasse und der ganzen Schulgemeinschaft — also die planmäßige Willensbildung — Hand in Hand gehen. Deutlich erkennbare Vertreter der Fachbildung und deshalb als wahlfreie Gegenstände zu behandeln sind die griechische und die hebräische Sprache. Auf strittiges Gebiet gelangen wir beim Latein und den modernen Fremdsprachen. In der Gegenwart spielt die Frage eine große Rolle, wieviel und welche Fremdsprachen für die Allgemeinbildung als notwendig anzuerkennen sind. Im Hinblick auf die Entwicklung der Realwissenschaften im 19. Jahrhundert und die dadurch bedingte Ausdehnung des Bildungsgebietes muß heute als richtig angenommen werden, daß drei oder vier Sprachen, wie sie das Gymnasium aufweist, entschieden zuviel sind, und mit Recht ist der Vorwurf des Philologismus erhoben worden. Andererseits aber ist eine einzige Fremdsprache für die höhere Schule ohne Zweifel zu wenig. Die Kenntnis der neueren Sprachen ergibt sich in der Gegenwart als dringende Notwendigkeit aus der staatsbürgerlichen Erziehung heraus; die Nation als Ganzes muß heute diejenige Sprache an erster Stelle pflegen, die für unsere Beziehungen zum Ausland die größte Wichtigkeit besitzt: das Englische. Daneben aber muß noch eine von den Sprachen verlangt werden, die den anderen wichtigen Nachbarländern angehört: Französisch, Russisch, Schwedisch, Italienisch. Für eine von diesen Sprachen muß sich der Schüler auf jeden Fall entscheiden. Was das Latein betrifft, so ist es früher lange ein unangefochtener Bestandteil der Allgemeinbildung gewesen. Seit dem Augenblick jedoch, wo die Oberrealschule ins Leben trat und es wahlfreier Unterrichtsgegenstand wurde, ist es in die Fachbildung hinübergewandert. Und auch für den Gelehrten ist es nicht mehr in demselben Maße erforderlich wie früher; er kann auf die Übersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische vollständig verzichten und muß nur noch die Fähigkeit besitzen, schwierigere altsprachliche Texte — auch aus dem Mittelalter — fließend ins Deutsche übersetzen zu können. Aus der Allgemeinbildung wird man freilich die alten Sprachen nicht gänzlich entfernen können; in die deutsche Sprache ist —



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:21 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

namentlich durch den wissenschaftlichen Sprachgebrauch — so viel antikes Kulturgut übergegangen, daß es als unabweisbare Pflicht erscheint, dem älteren Schüler zum Verständnis der zahlreichen Fremdwörter uud feststehenden Redensarten zu verhelfen und wenigstens die lateinisch-griechische Wortkunde als Pflichtfach einzuführen. Strittig ist auch das Gebiet der Mathematik. Hier kann aber wohl nach unseren Darlegungen keinerlei Zweifel darüber bestehen, daß analytische und darstellende Geometrie, Differential- und Integralrechnung der Fachbildung zuzuzählen und als wahlfreie Gegenstände anzusehen sind, während Algebra und euklidische Geometrie zur Allgemeinbildung zu rechnen sind und als verbindliche Fächer betrachtet werden müssen. Eingehendere Erwägungen wird man schließlich noch bei den Naturwissenschaften darüber anzustellen haben, inwieweit ihr Stoffgebiet für die beiden Richtungen der Lebensgestaltung in Betracht kommt. Daß im Gymnasium die Chemie bisher vollständig gefehlt hat, kann unmöglich richtig sein; andererseits müssen wohl alle schwierigeren Spezialfragen von der Allgemeinbildung ferngehalten und der Fachbildung zugewiesen werden.

Herrscht nun volle Klarheit darüber, ob und inwieweit ein Kulturgut in den Lehrplan aufzunehmen ist, so muß noch die andere wichtige Frage geklärt werden, wie die Scheidung zwischen allgemeiner und fachlicher Bildung im Aufbau des Lehrplanes sichtbar wird. Kerschensteiner macht einen scharfen Unterschied zwischen der alten und der neuen Schule. Nach seiner Auffassung will das alte Schulsystem den Zögling über den allgemeingebildeten Menschen zum Berufsmenschen führen, das neue hingegen über den beruflich erfaßten und vertieften zum allgemeingebildeten Menschen.[1]) Wir treffen wohl auf Grund unserer Darlegungen das Richtige, wenn wir fordern, daß grundsätzlich die Fachbildung neben der Allgemeinbildung im Erziehungsplane ihren Platz hat und in methodischer Hinsicht so bald als möglich im Bildungsgange des Zöglings auftritt. Dieses Auftreten kann freilich nicht eher erfolgen, als bis volle Klarheit über die individuelle Anlage gewonnen ist. Bis zu einem gewissen Grade ist diese Klarheit erreicht, wenn der Knabe oder das Mädchen nach dem Besuche der vierjährigen Grundschule als hinreichend begabt erkannt wird, um der höheren Schule zugeführt zu werden. Aber die Beobachtung des Schülers muß hier zunächst weitergehen. Die Erziehung muß mit seinen sämtlichen seelischen Kräften Fühlung gewinnen und diese zu allen Seiten der Kultur in Beziehung setzen; die Entscheidung darüber, welcher Zweig der höheren Bildung dem Schüler angemessen ist, wird erst zu fällen sein, wenn sich das Urteil über ihn noch weiter geklärt hat. Der Schüler wird sich deshalb nicht bloß im Unterrichtszimmer, im Zeichen-, Sing- und Turnsaal, sondern auch in der Werkstatt und im Schulgarten betätigen müssen; in den Unterklassen der höheren Schule müssen Werkunterricht und Gartenpflege verbindliche, nicht wahlfreie, Lehrfächer sein. Wann soll nun die Entscheidung fallen? Die Reformbewegung von heute steht auf dem Standpunkt des dreijährigen gemeinsamen Unterbaues für alle höheren Schulen; das Reformgymnasium sowie das Reformrealgymnasium fordern die Entscheidung also von Untertertia an. Wenn auf dem Wege der Gesetzgebung diese Einrichtung allgemein durchgeführt und auch auf die noch bestehenden alten Gymnasien und Realgymnasien

[1]) Kerschensteiner, Das Grundaxiom des Bildungsprozesses (1917), S, 38; 42.



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:21 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

angewandt würde, dann wäre schon sehr viel erreicht. Dann könnten von Untertertia an auch Werkunterricht und Gartenpflege wahlfrei werden, und die Kurzschrift könnte ebenfalls als wahlfreies Fach hinzutreten. Aber bei näherer Betrachtung erscheint auch diese Klasse für die Spaltung der höheren Schule noch zu früh. Wir hatten früher im Gymnasium die höhere Einheitsschule, heute sehen wir ein höchst kompliziertes System vor uns: altes Gymnasium, Reformgymnasium, Realgymnasium, Reformrealgymnasium, Oberrealschule, Oberschule mit zwei Fremdsprachen, Oberschule mit einer Fremdsprache — dazu noch die mannigfachen Gabelungen. Wir müssen so rasch als möglich wieder aus dieser verwirrenden Fülle heraus und so weit als möglich wieder zu einem einheitlichen Organismus gelangen. Diese Möglichkeit besteht: wir sind in der Lage, einen fünfjährigen gemeinsamen Unterbau zu fordern. Sieht man sich nämlich z. B. den kürzlich vom Sächsischen Philologenverband aufgestellten Entwurf an — derselbe hat einen dreijährigen gemeinsamen Unterbau, einen etwas differenzierten zweijährigen Mittelbau und einen gegabelten vierjährigen Oberbau[1]) — so sieht man in den fünf unteren Klassen soviel Gemeinsames, daß eigentlich nur das Latein als Hindernis für die noch weitergehende Vereinheitlichung erscheint. Da nun auch vom Standpunkte der Fachbildung aus heute geringere Anforderungen an die Kenntnis des Lateinischen gestellt werden dürfen, so müßten hier eigentlich die vier Jahre des Oberbaues vollständig genügen; der Lateinunterricht käme dann also auch für die Mittelklassen nicht mehr in Betracht. Auch nicht in Betracht kommen würde für diese Stufe die zweite moderne Fremdsprache. Der Zeitpunkt ihres Auftretens wird durch methodische Erwägungen gegeben: Die erste Fremdsprache — in Zukunft das Englische — wird von Sexta an getrieben; die zweite Fremdsprache kann offenbar erst dann auf den Plan gesetzt werden, wenn in der anderen eine gewisse Sicherheit erreicht ist. Diese Sicherheit ist aber am Ende der Quarta zweifellos noch nicht da — zumal ja bis dahin selbst die Muttersprache noch gewisse Schwierigkeiten bereitet. In der Untertertia ist sie also zu früh angesetzt, und so dürfte mit Untersekunda auch hier der geeignete Zeitpunkt gegeben sein. Die bisherige Realschule und die höhere Mädchenschule müßten sich also mit einer einzigen Fremdsprache begnügen; ihr sechstes Jahr, die auf den fünfjährigen gemeinsamen Unterbau besonders aufgesetzte Abschlußklasse, beginnt nicht erst noch mit einer zweiten Sprache, sondern bringt mit Staatsbürgerkunde und Literaturgeschichte — vielleicht auch mit Kunstgeschichte — den Bildungsgang zu einem leidlichen Abschluß. Was nun den vierjährigen Oberbau betrifft, so wird man wohl gut tun, auf das System der Gabelung zu verzichten. Mit Recht mehren sich die Stimmen, die es verurteilen und die Spaltung in einen philologisch-historischen und einen naturwissenschaftlich-mathematischen Zweig für wenig wertvoll halten; auch aus der Schülerschaft und Elternschaft heraus meldet sich der Widerspruch. Man sollte dem Schüler in der Zusammenstellung der freien Fächer keinerlei Zwang auferlegen, sondern ihn zunächst zur Teilnahme an den Pflicht- oder Kernfächern anhalten und ihn im übrigen ganz nach Interesse und Begabung entscheiden lassen; Bedingung sollte nur sein, daß die Zahl der Vormittagsstunden nicht überschritten werden darf; die Nachmittage müssen für Spiel, Sport und Wanderungen freibleiben.

[1]) Vgl. Dtsch. Philol.-Bl., 1922, 1. Heft.



Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

So führt die richtige Abgrenzung der Allgemeinbildung gegenüber der Fachbildung zu einem für die Gegenwart sicherlich sehr wertvollen Aufbau des höheren Schulwesens; sie ermöglicht es auf der einen Seite, die so notwendige Einheit der höheren Schule bis zu einem hohen Grade durchzuführen; andererseits ermöglicht sie die ebenso notwendige Differenzierung der Bildung. Und indem diese Abgrenzung beide Möglichkeiten schafft, hilft sie mit ein Problem lösen, dessen Lösung um so dringlicher wird, je reicher die Fachwissenschaften an Forschungsergebnissen werden: das Problem der geistigen Überbürdung, das gerade für die höhere Schule von der größten Bedeutung ist.

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Eine Studiengemeinschaft für wissenschaftliche Pädagogik soll im Rahmen des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht in Berlin ins Leben treten. Sie stellt sich die Aufgabe, wissenschaftlich bereits vorgebildete Lehrer und Lehrerinnen zu einer pädagogischen Arbeitsgemeinschaft zu vereinigen. Den Anlaß zu dieser Gründung hat die Beobachtung gegeben, daß es an geeignetem Nachwuchs für wissenschaftliche Pädagogik durchaus fehlt. Dieser Mangel stellt nicht nur die Weiterleitung des pädagogischen Lehrguts in Frage, sondern er erschwert auch jede schöpferische Lösung wichtiger organisatorischer Aufgaben, vor die unser Schulwesen zurzeit gestellt ist. An einzelnen deutschen Universitäten wird zwar der wissenschaftlichen Pädagogik bereits eine sorgsame Pflege zuteil; es fehlt jedoch an einem Mittelpunkt, an dem sich die nach dieser Richtung Führenden vereinigen und durch gemeinsame Arbeit den allseitigen Ausbau des Forschungsgebietes selber fördern können. Eine solche Studiengemeinschaft einzurichten, soll in Berlin versucht werden, und zwar in enger Verbindung mit der Universität, mit ihren Dozenten, ihrem Pädagogischen Seminar und ihren wissenschaftlichen Hilfsmitteln. Das „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht", das die in seinem Namen ausgesprochene Aufgabe sachlich und geographisch immer vollständiger zu lösen bestrebt ist und nach der neuen Fassung seiner Satzungen seine Tätigkeit auf das ganze Deutsche Reich erstreckt, wird den organisatorischen Mittelpunkt der Neugründung bilden.

Die „Studiengemeinschaft" soll nicht der Vorbereitung für den Lehrberuf überhaupt dienen; sie ist vielmehr als Fortbildungsstätte gedacht für alle, die es sich zur Aufgabe machen wollen, forschend und lehrend auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Pädagogik tätig zu sein.

Die Zulassung zu dieser Studiengemeinschaft ist an den Nachweis der geeigneten Vorbildung gebunden; dieser soll aber auf freiem Wege geführt werden können und nicht an bestimmte Schulzeugnisse oder Studienzeugnisse geknüpft sein. Als Maßstab hat zu gelten, daß der Bewerber bereits einige Zeit ein ernsthaftes Studium von akademischer Höhenlage (auf beliebigem Gebiete) getrieben habe und mit den allgemeinen wissenschaftlichen Forschungsmethoden vertraut sei. Außer Studienräten, -assessoren und -referendaren, Seminarlehrern, Doktoren, älteren Studenten kommen also auch Gewerbelehrer, Volksschullehrer, Frauenschullehrerinnen, die privatim wissenschaftlich weitergearbeitet haben, als Teilnehmer in Betracht.


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:21 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Hinsichtlich der Entlastung der im Schulamte stehenden Teilnehmer der Studiengemeinschaft, gegebenenfalls auch ihrer Beurlaubung, hat der Preußische Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung durch Erlaß vom 18. Februar ds. Js. eine entgegenkommende Prüfung von Fall zu Fall zugesagt und sich bereit erklärt, soweit es sich um Mitglieder von Gemeindeanstalten handelt, dem Patronat zu empfehlen, Anträge auf Beurlaubung oder Entlastung in gleicher Weise zu behandeln.

Die Vorlesungen und Übungen sollen aber nach Möglichkeit so gelegt werden, daß in Berlin wohnende Lehrer auch ohne Beurlaubung, evtl. nur mit teilweiser Dienstentlastung, daran teilnehmen können. Die Zahl der ordentlichen Mitglieder soll im Interesse der Erreichung des Zieles 50 nicht überschreiten. Sie müssen ihre Absicht kundgeben, eine geschlossene Arbeitszeit von etwa zwei Jahren durchzuführen. Zu den Vorlesungen — nicht jedoch zu den Übungen — können auch außerordentliche Teilnehmer gegen Zahlung des Honorars zugelassen werden.

Die Dozenten, die sich zur Durchführung des Planes vereinigt haben, sind überwiegend theoretisch und praktisch voll durchgebildete Fachmänner. Sie hoffen, durch ihre Lehrtätigkeit selbst immer tiefer in das Gebiet hineinzuwachsen und erwarten von der Arbeitsgemeinschaft mit ihren Teilnehmern dafür wesentliche Förderung. Sie werden aber auch unter sich eine Arbeitsgemeinschaft mit regelmäßigen Zusammenkünften bilden, bei denen sie sich gegenseitig Vorträge halten, um die Fühlung zwischen ihren Forschungsgebieten herzustellen und sich durch die Mannigfaltigkeit der Behandlungsweise anregen zu lassen.

Die in Aussicht genommenen Vorlesungen und Übungen enthalten manches Gebiet, für das im Anfang die geeigneten Dozenten noch nicht zur Verfügung stehen. Diese Fächer können erst später eingerichtet werden. Da auch die Teilnehmer kaum mehr als 15—18 Stunden wöchentlich bewältigen werden, so wird angenommen, daß sie eine bestimmte Studienrichtung bevorzugen werden. Vermutlich wird sich eine historische, eine philosophisch-ethische und eine psychologische Gruppe von selbst herausbilden.

Die äußeren Angelegenheiten der Studiengemeinschaft leitet ein Verwaltungsrat, der aus Vertretern der Regierung, der Universität und des geschäftsführenden Vorstandes der Jubiläumsstiftung für Erziehung und Unterricht gebildet ist. Die inneren (wissenschaftlichen) Angelegenheiten regelt das Dozentenkollegium in ständiger Fühlungnahme mit den ordentlichen Mitgliedern, wofür die Formen nach Errichtung der Studiengemeinschaft gefunden werden müssen. Die Entscheidung über die Zulassungsgesuche trifft eine Kommission von 5 Mitgliedern, die aus dem Verwaltungsrat und dem Dozentenkollegium zusammengesetzt ist.

Die Einteilung des Studienjahres fällt mit dem der Universität ungefähr zusammen, jedoch mit dem Unterschiede, daß es in drei Abschnitte ungefähr gleichen Umfangs zerlegt wird: 1. Trimester: 24. April bis 15. Juli, 2. Trimester: 16. Oktober bis 22. Dezember, 3. Trimester: 8. Januar bis 15. März.

Für das Sommersemester 1922 sind folgende Veranstaltungen in Aussicht genommen:

Prof. Dr. Spranger: Geschichte der Pädagogik vom Altertum bis zu Rousseau (3stündig);
Prof. Dr. Spranger: Sokrates als Pädagoge (Übungen, 1stündig) (Kenntnis des Griechischen nicht Bedingung);


Digitized by Google Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:21 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

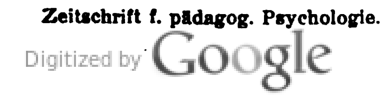
Dr. Müller-Freienfels: Die philosophischen Grundlagen der Pädagogik (3stündig mit Colloquium);
Dr. Birkemeier, Allgemeine philosophische Didaktik mit Übungen (3stündig);
Dr. Bobertag: Allgemeine Entwicklungspsychologie als Grundlage der Erziehung (2stündig);
Dr. Wertheimer: Einführung in die experimentelle Psychologie (2stündig).

Über die Aufgaben und die Organisation der Versuchsschularbeit in Österreich erstattet Th. Steiskal im 1. Hefte der „Schulreform" einen kurzen Bericht. Es ergibt sich daraus, daß dem Umfange nach die österreichischen Einrichtungen und Bestrebungen den ähnlichen Unternehmungen in Deutschland überlegen sind. Ermöglicht wurde die Begründung von Versuchsarbeit durch einen Erlaß des Unterrichtsministeriums aus der Mitte des Jahres 1919. Es begann dann bald das Einsetzen mit Versuchsklassen für alle Altersstufen in Stadt und Land. In Wien allein sind im Schuljahre 1919/20 nicht weniger als 108 Versuchsklassen an Volksschulen und 14 Versuchsklassen an Bürgerschulen, teilweise für Knaben, teilweise für Mädchen, teilweise gemischt, errichtet worden. Als voll ausgebaute Versuchsschulen gelten die Staatserziehungsanstalten in Wien, Traiskirchen und Liebenau (Erprobung des Lehrplanes der deutschen Mittelschule).

Die Absicht dieser großangelegten Versuchstätigkeit ist: 1. der Lehrerschaft Gelegenheit zu geben, den Weg von der Theorie zur Praxis der Arbeitsschule zu gehen, die theoretisch einwandfreien Grundsätze der Arbeitsschule in der Praxis zu erproben, 2. von der Durchführbarkeit des neuen arbeitsunterrichtlichen Verfahrens durch das Beispiel zu überzeugen und 3. auch die Elternschaft für die moderne Unterrichtspraxis zu gewinnen und sie zum Eintreten für eine zeitgemäße Unterrichtsreform im Interesse ihrer Kinder zu gewinnen.

Dem von der Lehrerschaft geäußerten Wunsche entsprechend, wurde das Hospitieren in den Versuchsklassen an zwei oder vier Tagen im Monat gestattet. Man bestimmte dazu in Wien an Volksschulen 92 und an Bürgerschulen 34 Hospitierklassen. In Wien wurde weiter mit Erlaß des Bezirksschulrates vom 30. August 1920 den Lehrkräften der Hospitierklassen, die den Fragen der pädagogischen Psychologie und der Didaktik besonderes Interesse entgegenbringen, die Bearbeitung eines selbstgewählten Themas empfohlen. Aus der großen Fülle der sich anbietenden psychologischen und didaktischen Fragen wurden genannt:

1. Beziehungen zwischen dem körperlichen Befund und der geistigen Leistungsfähigkeit der Kinder.
2. Beziehungen zwischen der Schärfe der Sinne und der geistigen Leistungsfähigkeit der Schüler.
3. Beobachtungen über das Verhalten der Schüler auf Lehrausgängen und Lehrwanderungen.
4. Wie lernen die einzelnen Schüler der Klasse am leichtesten (sehend, hörend, laut oder leise sprechend)?
5. Wieviele Lesungen sind bei den einzelnen Schülern zur Beherrschung eines bestimmten Stückes notwendig?
6. Untersuchungen a) über die zweckmäßigste Art der Erlernung der Rechtschreibung, b) über die häufigsten Rechtschreibfehler der Schüler, c) über Wort und Begriffsschatz der einzelnen Altersstufen, d) über die Entwicklung der sprachlichen, zeichnerischen, plastischen und musikalischen Ausdrucksfähigkeit, e) über originelle Rechenweisen der Schüler, f) über die Entwicklung einer individuellen Handschrift.
7. Beobachtungen über das Verhalten der Schüler bei den verschiedenen Arbeiten in der Schule: wie die Schüler die Arbeit beginnen, wie sie sich zu den verschiedenen Schultätigkeiten stellen, ob sie ausdauernd in der Arbeit sind, ob sie gegen Ende der Arbeit auffällig nachlässig werden, ob sie rasch ermüden, ob sie die Lust an einer oft recht frisch angegriffenen Arbeit bald verlieren.



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:21 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google



8. Beobachtungen über den Einfluß der Witterung, des Barometerstandes, der Temperatur usw. auf die Leistungsfähigkeit der Klasse.

9. Untersuchungen über Spezialbegabungen und ihr Verhältnis zu den Leistungen auf anderen Arbeitsgebieten.

10. Untersuchungen über Lieblingsbeschäftigungen der Schüler.

11. Untersuchungen über den Wert von Lehr- und Lernmitteln, von organisatorischen Maßnahmen und Einrichtungen.

Die Erfahrungen in den zwei Jahren Versuchsklassenarbeit veranlaßten die Reformabteilung, der Unterrichtsverwaltung eine Regelung des Versuchsschulwesens vorzuschlagen. Hatten die früheren Erlasse die Errichtung von Hospitier-, bezw. Versuchsklassen immer nur für ein Schuljahr anordnet, so wurde durch einen neuen Versuchsklassenerlaß (8. Oktober 1921, Zl. 19.374) das österreichische Versuchsschulwesen ohne Befristung geregelt. Dieser Erlaß unterscheidet: 1. Hospitierklassen, 2. Versuchsklassen, in denen Lehrkräfte wirken, die durch Versuche und besondere Studien an dem Fortschritte der pädagogischen Psychologie und Didaktik mitwirken, und 3. Versuchsschulen in den Bundeshauptstädten.

Um Mißverständnissen und unberechtigten Vorwürfen von seiten der Schulreformgegner vorzubeugen, wird in dem neuen Erlasse ausdrücklich erklärt, daß die Versuchsklassenlehrer ihre besonderen Aufgaben (denn ihre Hauptaufgabe ist und bleibt die Erreichung des vorgeschriebenen Lehrzieles) — wie Ausgestaltung der Erziehungs-, Unterrichts-, Beobachtungs- und Prüfungsmethoden, die Ausprobung neuer Lehr- und Lernmittel und ähnliches mehr — derart durchzuführen haben, daß der Unterricht keine Beeinträchtigung erfahre und die Schüler keine Schädigung erleiden. Also nicht etwa ein planloses Experimentieren soll nun anheben, sondern es soll von kundigen Lehrkräften 1. das arbeitende Schulkind beobachtet und 2. nach den besten Lehr- und Lernwegen planmäßig gesucht werden. Über die Durchführung der Versuche im einzelnen wird in eigenen Konferenzen gründlich verhandelt werden. Zur Beratung der pädagogisch-didaktischen, der pädagogisch-psychologischen und der organisatorischen Fragen teilt sich die Wiener Versuchsklassenlehrerschaft in drei Arbeitsgruppen. Um den Lehrkräften Gelegenheit zu geben, sich über Einzelfragen der Versuchsarbeit unterrichten zu können, wurde eine Beratungsstelle errichtet. Von ganz besonderem wissenschaftlichen Werte werden Versuche sein, die einheitlich von der Versuchsklassenlehrerschaft eines oder mehrerer Schulbezirke durchgeführt werden; ähnlich wie Kerschensteiner im Massenversuch die zeichnerische Begabung der Münchener Schuljugend feststellen ließ und untersuchte. Als allgemein durchzuführende Versuchsarbeit wurden von der Wiener Versuchsklassenlehrerkonferenz die Themen 1 und 9 gewählt. Von den Ergebnissen dieser Studien werden die Versuchsklassenlehrer die Lehrerschaft durch Vorträge, Referate, Aufsätze zu unterrichten haben. Ihre planmäßig geleitete Arbeit soll vor allem Material für künftige Erziehungs- und Unterrichtsreformen liefern.

Zur Erforschung der Sexualentwicklung des Kindes nach seiner körperlichen und seelischen Seite hin haben sich das Institut für Sexualwissenschaft in Berlin und das Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie in Leipzig zu einer Arbeitsgemeinschaft vereinigt. Man gedenkt so, mit Hilfe spezifisch medizinischer Methoden auf der einen Seite, auf der andern vor-



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:21 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

wiegend mit Hilfe psychologischer Verfahren das bisher noch sehr ungeklärte Problem der kindlichen Sexualität zu bearbeiten. An dem Ausfall solcher Untersuchungen sind heute außer der häuslichen und öffentlichen Erziehung, der Jugendpflege, Jugendfürsorge und der Rechtspflege eine ganze Reihe von Wissenschaften stark interessiert, so Psychologie, Psychiatrie, Kriminologie, Rechtswissenschaft, Soziologie u. a. Wenn es gelingen soll, einen genauen Einblick in den typischen und in den möglichen Verlauf der geschlechtlichen Entwicklung von der ersten dunklen Triebäußerung bis zum klaren Geschlechtsbewußtsein beim heranwachsenden Jugendlichen zu erhalten, so muß auch die sogenannte Sammelforschung herangezogen werden. Eltern, Erzieher, Ärzte u. a. würden sich ein nicht geringes Verdienst erwerben, wenn sie beiden genannten Instituten Material an eigenen Beobachtungen, an Erhebungen, Befragungen, Bekenntnissen, Eigenberichten, Dokumenten, Niederschriften, Tagebüchern, kindlichen Dichtungen, Briefen, Zeichnungen, plastischen Darstellungen u. dgl. zuschickten. Ihr Autorenrecht bleibt gewahrt. Auf Wunsch werden Auslagen gern vergütet. Einsendungen werden erbeten an das Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie in Leipzig, Kramerstr. 4 II.

Ein Aufruf, von der Jugend aus der Alkoholgefahr zu begegnen, ergeht an die Lehrerschaft aller deutschen Schulen. Es heißt in ihm: „Am ernstesten für die Schule und ihre Arbeit aber wird die Frage, wenn wir die Ergebnisse vielfacher rassehygienischer Forschungen überblicken, nach denen der Rauschtrank die kindlichen Anlagen schon im väterlichen und mütterlichen Keime zu schädigen vermag. Und wenn wir bedenken, wie durch den leider auch heute durchaus noch nicht beseitigten kindlichen Alkoholgenuß die Leistungsfähigkeit unserer Schüler herabgesetzt wird, wie das körperliche und geistige Wachstum in gleicher Weise ungünstig beeinflußt wird, wie der Alkoholismus des Elternhauses auch unsere Erziehungsarbeit aufhebt, oft genug das Gegenteil von dem Erstrebten bewirkt, so kann über unsere Aufgabe kein Zweifel bestehen.

Alle unsere heute so dringend nötige Bildungs- und Erziehungsarbeit, unsere Anstrengung zu körperlicher, geistiger und sittlicher Förderung unserer Jugend, zu kultureller Hebung unseres Volkes wird durch den Rauschtrank geschädigt. Kein Lehrer darf sich daher von dem Kampf gegen einen der stärksten Feinde der Neugeburt unseres Volkes ausschließen. Wo mit jeder Million gerechnet werden muß, dürfen nicht Milliarden verschwendet werden; wo Millionen der tüchtigsten Menschen verloren gingen, dürfen die Reste der Volkskraft nicht leichtsinnig vergeudet werden.

Nur durch unsere Jugend kann hier Besserung erzielt werden. Beachtenswerte Kreise derselben stehen bereits in scharfer Gegnerschaft zum heutigen Genußleben, auch zum Rauschtranke. Jetzt gilt es, die noch nicht von der Bewegung ergriffene Jugend zu gewinnen und die Eltern von der Wichtigkeit des Ziels zu überzeugen. Dies ist möglich durch ernste, sachkundige Behandlung der Alkoholfrage in allen Schulen — auch den Hochschulen — und vor den Kreisen der Elternschaft, durch Verbreitung geeigneter Aufklärungsschriften in allen Volksschichten, durch Förderung der Vereine, die dieses Sondergebiet in enger Fühlung mit den Jugenderziehern bearbeiten, durch Pflege all dessen, was zu höheren Freuden führt.


Digitized by Google
Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:21 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Unterzeichnet ist dieser Aufruf, der das pädagogische Gewissen für eine nicht minder schwere wie segensreiche Aufgabe schärft, von

Emmy Beckmann, Vors. d. Allgem. D. Lehrerinnenvereins. E. Beyer, Bezirksschulrat, Leipzig. Gertrud Bäumer. Dr. Paul Barth, Prof. a. d. Univ. Leipzig. Prof. Dr. K. Bühler, Dresden. Prof. Dr. Leo Burgerstein, Wien. O. Gleißberg, Vors. d. Sächs. Lehrervereins. Osk. Hofheinz, Obmann des Badischen Lehrervereins. Ottilie Klein, Vors. d. Ver. bad. Lehrerinnen. Anny von Kulesza, Vors. d. Reichsverb. dtsch. Volksschullehrerinnen. Helene Lange. Alfred Leuschke, Dresden. Friedrich Lorentz, Vors. d. Vergg. f. Schulgesundheitspflege. F. Ohnesorge, Vors. d. Sächs Lehrervereins. Oberstudienrat Dr. Prüfer, Vors. d. Deutschen Gesellschaft z. Förderung häusl. Erziehung Prof. W. Rein, Jena. Schwärzel, Vors. d. Preuß. Lehrervereins. Geh. Hofrat Dr. Sickinger, Stadtschulrat in Mannheim. Dr. Seyfert, Min. a. D. Helene Sumper, Vors. d. Bayr. Lehrerinnenvereins. Joh. Tews, Geschäftsf. d. Gesellsch. f. Volksbildung. D. Winkle, Vors. des Bayr. Volksschullehrervereins. Prof. Th. Ziehen, Halle a. S.

Eine Verwendung der Schülerbefragung bei der Berufsberatung führt Alfred Bogen durch. Er hat dem 3. Hefte des Realienbuches für Berlin einen Abschnitt eingefügt, in dem er die Schüler an eine Reihe von Fragen nach einer allgemeinen Aufklärung über die Berufswahl vorsichtig heranführt. Es heißt dort:

Überlege einmal, was dir am leichtesten fällt und was dir recht viel Vergnügen bereitet. Ich will dich bei den Überlegungen unterstützen. Ich habe hierunter eine Reihe von Fragen aufgestellt. Jede einzelne mußt du gut durchdenken. Das soll nicht an einem Tage geschehen. Für dein ferneres Leben wichtige Überlegungen beanspruchen Ernst, Ruhe und Zeit. Nimm ein Blatt Papier und die Feder zur Hand und beantworte dir selbst jede Frage schriftlich so ausführlich wie möglich. Sei beim Schreiben ehrlich gegen dich selbst!

Hast du Vater oder Mutter schon bei der Arbeit geholfen? — Welche Arbeit gelang dir dabei schnell und gut? An welcher Tätigkeit hattest du den größten Gefallen, oder hast du an keiner dieser Tätigkeiten Vergnügen gehabt? — Welche Arbeiten konntest und mochtest du nicht? — Hast du schon schwere körperliche Arbeit verrichtet? Welche? — Erschien sie dir zu schwer für dich oder konntest du sie bewältigen? — Welchen Schulunterricht magst du sehr gern? — Was lernst du in der Schule am leichtesten? — Welche Werkzeuge gebrauchst du am liebsten? (Bleistift, Feder, Zirkel, Hammer, Säge, Spaten, Häkelhaken, Nähnadel, Besen oder andere.) — Welchen Arbeitsstoff benutzt du meist und am liebsten? (Papier, Pappe, Holz, Draht, Plastilin, Leinewand, Stickgarn, Wolle oder andere.) — Bastelst du gern zu Hause, auf euerm Feld oder an deinen Spielsachen herum, um zu reparieren oder Neues anzufertigen? — Was arbeitest du gern und gut? — Welche Schultätigkeiten magst du gar nicht leiden? — Welche fallen dir am schwersten? — Turnst du gern? — Glaubst du, daß du gewandt bist beim Turnen? — Welche Übungen und Turnspiele hast du gern, welche nicht? — Treibst du Sport? — Welche größte Leistung hast du dabei vollbracht? — Schildere den Vorgang! — Was spielst du gern in deiner schulfreien Zeit? (zu Hause, auf der Straße, auf dem Spiel- und Sportplatz?) — Spielst du am liebsten mit jüngeren, gleichaltrigen oder älteren Kameraden? — Liest du gern? — Nenne einige Titel von Büchern, die du gern gelesen hast! — Womit beschäftigst du dich sonst, wenn du nicht spielst, liest oder deinen Eltern hilfst? — Zu welcher von all den Beschäftigungen, nach denen du hier gefragt worden bist, glaubst du das größte Geschick zu haben? — Was siehst du dir am liebsten in den Schaufenstern an? — In welches Museum würdest du später häufiger gehen, wenn du freie Zeit haben solltest? — Liebst du bei Spiel, Lesen oder bei deinen sonstigen Beschäftigungen Abwechslung, oder kannst du dich lange Zeit mit der gleichen Sache beschäftigen? — Wirst du leicht ärgerlich und ungeduldig, wenn dir etwas nicht gleich glückt, oder fängst du dasselbe immer wieder von neuem an, bis es doch glückt? — Mußt du dich beim Spielen oft ausruhen, oder kannst du lange spielen oder arbeiten, ohne zu ruhen? — Bist du in den letzten Stunden in der Schule oft sehr müde und abgespannt, oder könntest du noch mehr Stunden vertragen, ohne müde zu werden? — Bist du gern für dich allein oder lieber unter viel Kameraden? — Gehörst du einem Verein an? — Welchem? — Hältst du dich lieber



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

in der Wohnung oder im Freien, auf der Straße auf? — Welchen Beruf möchtest du am liebsten ergreifen? — Warum glaubst du, daß er für dich paßt? — Welche Berufe möchtest du auf keinen Fall erlernen?

Wenn du noch mehr von dir und von dem erzählen willst, was du gut kannst, gern arbeitest und gern möchtest, so tue das. Je mehr, desto besser! Bedenke aber immer wieder, daß alles, was du aufschreibst, sich auch wirklich so verhält, wie du es aufschreibst!

Überprüfe alle Antworten noch einmal recht genau und frage dich, ob du für den Beruf, den du zu ergreifen dachtest, wohl geeignet bist, oder ob nicht ein anderer Beruf für dich besser wäre. Dazu müßtest du erfahren können, welche Eigenschaften für jeden Beruf in Betracht kommen. Das kannst du natürlich nicht wissen, auch dein Lehrer vermag dir darüber keine Auskunft zu geben. — Es gibt aber Personen, die darüber Bescheid wissen. Es sind die Berufsberater beim Städtischen Berufsamt. Geh dorthin! Nimm das mit, was du über dich selbst aufgeschrieben hast! Sprich dort mit dem Berufsberater!

Das Institut für Jugendkunde in Bremen erstattet seinen Jahresbericht für das Jahr 1921. Es hat sich erfreulicherweise weiterentwickelt. Im Mittelpunkt standen wie bisher die praktischen und wissenschaftlichen Arbeiten auf dem Gebiete der Jugendpflege und Jugendkunde.

Die Jugendschriftenkommission des Instituts für Jugendkunde und des Lehrervereins haben in der Zeit vom 1. bis 15. Dezember 1921 an 23 bremischen Schulen Ausstellungen veranstaltet. Meistens wurden die Ausstellungen mit einem Elternabend verbunden und durch Vorträge über die Gefahren der Schundliteratur eröffnet. Dieser erste große Versuch in Bremen, möglichst allen Teilen der Stadt die segensreiche Einrichtung von Jugendschriftenausstellungen mit Verkauf guter Bücher in gleicher Weise zugute kommen zu lassen, ist über Erwarten gut ausgefallen. Es sind im ganzen für 88200 Mark Bücher verkauft worden.

Weiter wurde die Jugendschriftenbibliothek durch Ankauf erweitert und wurden alle Vorbereitungen für den Ausleihdienst getroffen. In nächster Zeit können alle die Jugendlichen, die zur psychologischen Untersuchung in das Institut kommen, leihweise Bücher aus der Institutsbibliothek erhalten. Es wird hoffentlich bald möglich sein, den Kreis zu erweitern und allen Kindern, die es wünschen und sonst wenig Gelegenheit dazu haben, die Schätze unseres guten Jugendschrifttums zugänglich zu machen. Außerdem steht der gesamten Lehrerschaft die Benutzung der Jugendschriftenbibliothek des Instituts frei. Den Lehrkräften wird hier Gelegenheit geboten, nicht bloß die gute, sondern auch die schlechte Jugendschrift kennen zu lernen und sich so zu sachkundigen Führern der Jugend auch auf diesem schwierigen Gebiet heranzubilden.

In hochherziger Weise haben eine Reihe bremischer Bürger den Betrag von 30000 Mark dem Institut gestiftet. Zunächst werden die Zinsen dieses Fonds mithelfen, den hier genannten Aufgaben zu dienen. Sollte es gelingen, den Fonds auf eine noch bedeutendere Höhe zu bringen, so soll eine größere Aktion, zu der die Pläne schon fertig vorliegen, vom Institut aus in die Wege geleitet werden, die noch mehr als die erwähnten Einrichtungen dazu dienen wird, die gute Jugendschrift in der Bremer Jugend zu verbreiten.



Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:21 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Dem Zwecke, die wissenschaftliche und praktische Arbeit auf dem Gebiete der Jugendkunde zu fördern, dienten eine Reihe von Vorträgen und Vorführungen im Institut für Jugendkunde. Es seien besonders die von Dr. E. Stern, Gießen, über Psychoanalyse erwähnt. Dank der Anregung des Instituts hatte das wissenschaftliche Vorlesungswesen diesen Dozenten zu vier Doppelvorträgen nach Bremen berufen, die besonders auch in den dem Institut nahestehenden Kreisen der Bürgerschaft reges Interesse fanden. Zur Vorführung neuerworbener Apparate ergingen gelegentlich Einladungen an die Schuldeputation, an den Philologenverein, an den Lehrer- und Lehrerinnenverein, sowie an eine große Zahl interessierter Persönlichkeiten. Auch den Seminaristen und den Seminaristinnen wurde Gelegenheit gegeben, einige besonders zur Einführung in die experimentelle Psychologie dienenden Apparate kennen zu lernen.

Die schon in den Vorjahren begonnenen Arbeiten auf dem Gebiete der Begabungsforschung wurden fortgeführt. Der vom Institut zusammengestellte Beobachtungsbogen, der nun schon seit drei Jahren für die Kinder geführt wird, die zur höheren Schule wollen, kam auch in diesem Jahre wieder zur Verwendung. Das Institut wurde von der Schulbehörde beauftragt, 2000 Bogen sowie 55 Erläuterungsschriften zu dem Bogen für die einzelnen Schulen zu liefern. Auch nach auswärts mußte eine größere Anzahl Bogen geliefert werden, da verschiedene Städte den Bogen einführen.

Die Verhandlungen, die zwischen dem Institut und dem Industrierat über vorzunehmende Eignungsprüfungen industrieller Lehrlinge geführt wurden, kamen im November 1921 zum Abschluß. Es wurden dem Institut für Jugendkunde nach einem von den Vertretern des Instituts ausgearbeiteten Plan für das Rechnungsjahr 1921/22 die Mittel zur Verfügung gestellt, die für den ersten Versuch der Einrichtung von Eignungsprüfungen erforderlich waren. Die Verwaltung dieses Fonds, der zur Anschaffung von Apparaten und der sonst benötigten Prüfmittel, zur Anstellung einer Assistentin und für Hilfskräfte usw. bestimmt ist, wurde den Herren Senator Feuß und Dr. Valentiner übertragen, die sich beide in diesem Jahre der Aufgabe der Eignungsprüfung der dem Institut zugesandten industriellen Lehrlinge ehrenamtlich widmen. Nach den von Dr. Valentiner bearbeiteten Methoden wurden unter seiner Leitung die Eignungsprüfungen von mehr als 300 Lehrlingen ausgeführt. Außer den für Ostern angemeldeten Lehrlingen wurden an einem Tage 11 ältere Lehrlinge von den Hansa-Lloyd-Werken durchgeprüft. Diese Prüfung hatte den erfreulichen Erfolg, daß die Ergebnisse, wie das Werk mitteilte, „durchweg eine auffallend gute Übereinstimmung mit der Beurteilung durch die Meister zeigten, die die Lehrlinge seit Jahren kennen". Wertvolle Dienste leistete bei den Eignungsprüfungen das von den Atlaswerken dankenswerterweise gelieferte vorzügliche Prüfmaterial. Über die Prüfung wird demnächst ein Sonderbericht erscheinen.

Von dem Jugendamt erhielt das Institut für Jugendkunde einen Betrag von 3000 M, von dem ein Teil dazu diente, das Jugendheim im Neuenlander Felde mit guten Jugendschriften zu versorgen, während der übrige Teil die der Jugendpflege dienenden Aufgaben des Institutes fördern soll. Die Berufsberatungsstelle überwies dem Institut 1000 M, wofür das Institut es übernommen hat, in besonderen Fällen, in denen ein psychologischer Rat erforderlich ist, sich gutachtlich zu äußern. Der Staat unterstützte das Institut durch


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:21 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Überlassung der 3 Räume Birkenstraße 12[I] sowie durch Überweisung von 4000 M zur Förderung erziehungswissenschaftlicher Arbeiten.

Ein städtisches psychologisches Institut wurde in Hannover errichtet. Dem erweiterten Geltungsbereiche des heutigen Begriffes der Pädagogik entsprechend, liegt seine Arbeit zunächst auf schulpsychologischem Gebiete und dem der Berufseignungsprüfung. Jährliche Auslesen der Hoch- und Schwachbegabten sollen ihnen die entsprechende unterrichtliche Versorgung gewährleisten. Der sachgemäßen pädagogischen Förderung beider Gruppen sollen regelmäßig wiederholte psychologische Prüfungen, fortlaufende psychologische Beobachtungen und pädagogisch-methodische Untersuchungen („psychologische Methodik“) zugute kommen. Das Institut bietet ferner den Lehrern reichliche Gelegenheit zu selbständiger Durchführung experimenteller Arbeiten. Weiter wird durch Vorträge, Kurse, Arbeitsgemeinschaften usw. die Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen in der pädagogischen Psychologie gepflegt. Das Material, das bei dieser ausgedehnten schulpsychologischen Wirksamkeit gewonnen wurde, soll bei der Berufsberatung Verwendung finden. Besondere Berufseignungsprüfungen gesellen sich dazu. Die erforderliche Apparatur ist vorhanden. Das Institut, soweit es pädagogische Forschungsstätte sein soll, will auch psychotechnisch rein wissenschaftlich arbeiten. Es wendet sich dabei der Ausbildung neuer Prüfverfahren, der Rationalisierung der Arbeitsmethoden, der Ausbildung zweckmäßiger Anlernverfahren, ferner Fragen der Objektpsychotechnik usf. nach dem auftretenden Bedürfnisse zu. Schöpfer der umfassenden Idee ist der Stadtschulrat Senator L. Grote; mit der Einrichtung und Leitung wurde der Fachpsychologe W. Hische beauftragt.

Eine Sonderausstellung „Die deutsche Schule“ wird sich im Rahmen der Mitteldeutschen Ausstellung in Magdeburg — Juni bis September 1922 — befinden. Sie ist geleitet von dem Gedanken, daß an dem Wiederaufbau des deutschen Vaterlandes die deutsche Schule an erster Stelle mitzuwirken hat. In den Erziehungsstätten soll ja dem deutschen Vaterlande das neue Geschlecht herangebildet werden, das Deutschland im Wettbewerbe der Nationen wieder ebenbürtig unter den Völkern auftreten läßt. Darum darf die Schule auf einer Ausstellung, die sich die Aufgabe stellt, den schlummernden Lebenskräften des deutschen Volkes neuen Antrieb zu geben und den Strebenden neue Wege zur Weiterentwicklung zu weisen, nicht fehlen. Geplant ist vor allem, in Gestalt einer großzügigen Lehrmittelausstellung alles Wesentliche auf dem Gebiete des Unterrichts und der Erziehung zur Darstellung zu bringen. Da sich in der deutschen Schule vielenorts neue Kräfte regen und vielfach neue Wege zur Erreichung des hohen Erziehungszieles begangen werden, soll besonders auf die neuzeitlichen Hilfsmittel, die die Lehrmittelindustrie zu bieten imstande ist, Gewicht gelegt werden. In Verbindung damit werden durch eine Reihe von Lehrerverbänden und Schulfachvereinigungen in Sondergruppen einzelne Abteilungen aus den verschiedensten Gebieten durch Arbeiten aus der Schule zur Darstellung gelangen. Durch dieses innige Zusammenarbeiten von Lehrmittelindustrie und Lehrerschaft wird es möglich sein, das Schulwesen auf der Mitteldeutschen Ausstellung so zum Ausdruck zu bringen, wie es seiner Bedeutung entspricht. Die Lehrerschaft bekundet an der Veranstaltung ein lebhaftes Interesse. Es



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:21 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

ist neben einer Reihe von Tagungen, die einen großen Zustrom erwarten lassen, eine vom Preußischen Lehrerverein vorbereitete „Schulpolitische und pädagogische Woche" in Aussicht genommen. In ihr werden die namhaftesten Führer auf dem Gebiete der Schulpolitik und der neueren Pädagogik zu Worte kommen.

Der Gliederungsplan zeigt folgende Abteilungen:

A. Allgemeine Lehrmittelausstellung durch die Lehrmittelindustrie.

B. Schulausstellung durch die Lehrerverbände und Schulfachvereinigungen.

1. Gruppe: Historische Ausstellung: Sammlung wertvoller Lehr- und Lernmittel aus aller Zeit. — 2. Gruppe: Kindergarten: Ausstattungsgegenstände, Modelle bestehender Kindergärten, Kindergartenliteratur, das Kindergärtnerinnenseminar — 3. Gruppe: Die Volksschule: Die Grundschule, neuzeitlicher Grundschulunterricht. — 4. Gruppe: Das Hilfsschulwesen. — 5. Gruppe: Die Fortbildungsschule. — 6. Gruppe: Die Berufsschule. — 7. Gruppe: Die Höheren Schulen. — (Zu Gruppe 3—7: Moderne Schulhäuser in der Großstadt und auf dem Lande. Schulausstattungen. Künstlerischer Wandschmuck. Die Jugendbücherei. Der Werkunterricht. Der Handarbeitsunterricht. Der Haushaltungsunterricht.) — 8. Gruppe: Die Volkshochschule. — 9. Gruppe: Die Universität. — 10. Gruppe: Spiel und Sport. — 11. Gruppe: Jugendwandern und Jugendherbergen. — 12. Gruppe: Ausstellung des städtischen Schulwesens.

Nachrichten. 1. Der a. o. Professor Dr. Hans Henning an der Universität Frankfurt a. M. hat einen Ruf auf den neugegründeten Lehrstuhl für Philosophie, Psychologie und Pädagogik an der Technischen Hochschule in Danzig erhalten.

2. Geheimer Rat Dr. Wilhelm Ostermann in Berlin, auf erziehungswissenschaftlichem Gebiete bekannt durch seine Schriften: „Lehrbuch der Pädagogik", „Die Irrtümer der Herbartschen Psychologie", „Das Interesse", ist am 31. Januar im Alter von 72 Jahren gestorben.

3. Ende Februar d. Js. starb Dr. Alois Höfler, Professor der Philosophie und Pädagogik an der Universität Wien, dessen Wirksamkeit besonders der Didaktik der naturwissenschaftlich-mathematischen Fächer galt.

4. Eine Ausstellung japanischer Schulkinderzeichnungen hat das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin veranstaltet. Angeschlossen ist eine deutsche Sammlung, die aus Schulen in Berlin, Essen, Düsseldorf und Hamburg stammt und als Austauschgabe für Japan bestimmt ist.

5. In der wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Frankfurt a. M. sind dem Stadtschulrat Dr.-Ing. Barth zur Vertretung der Gewerbepädagogik und dem Studienrat Dr. Wagner zur Vertretung der Jugendkunde Lehraufträge erteilt worden.

6. Zum 1. Vorsitzenden der Jubiläumsstiftung für Erziehung und Unterricht wurde Staatssekretär Prof. Dr. Becker (Preußisches Ministerium f. Wissenschaft, Kunst u. Volksbildung), zum stellv. Vorsitzenden Staatssekretär Schulz (Reichsministerium des Innern) gewählt. Mit der Geschäftsführung des Vorstandes wurde Geh. Oberregierungsrat Prof. Dr. Pallat betraut, dem auch die Leitung des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht auf weiterhin übertragen wurde.

7. In der ersten Augustwoche wird an 4—5 Tagen in München, voraussichtlich in den Räumen der psychiatrischen Klinik, ein heilpädagogischer Kongreß stattfinden. Diese Veranstaltung, deren Wiederkehr in regelmäßigen Zeiträumen — etwa alle zwei Jahre — geplant ist, soll über den neuesten



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:21 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Stand der wissenschaftlichen Forschung auf dem Gesamtgebiet der Heilpädagogik orientieren. Voranmeldungen von Heilpädagogen (Hilfsschullehrern, Taubstummenlehrern usw.), Ärzten, Psychologen, Lehrern, Fürsorgeerziehern, Geistlichen, Jugendrichtern, insbesondere auch zu Vorträgen, Demonstrationen und Forschungsberichten, werden schon jetzt an Hans Göpfert, Lehrer am Versorgungs-Krankenhaus für Hirnverletzte, München, Kaulbachstraße 63a, erbeten. Die Tagung steht außerhalb jeder Standesvereinigung und will die Interessenten aus den verschiedenen Berufen zusammenführen. Gegenstände dieses ersten Kongresses werden die Aufgaben der „Ausbildung der Heilpädagogen“, sowie die „Einführung der Volksschullehrer in heilpädagogische Fragen im Rahmen der künftigen Lehrerbildung“ sein.

8. Nach dem Vorgang anderer deutscher Großstädte beabsichtigt auch Magdeburg bei seiner Schulverwaltung von Ostern 1922 ein wissenschaftliches Institut für Jugendkunde zu errichten, das den Lehrern aller städtischen Schulen Gelegenheit bieten soll, sich unter fachmännischer Leitung in die Probleme der modernen Psychologie einzuarbeiten.

9. Das Institut für Kulturforschung in Berlin hat zusammen mit dem Comenius-Film eine Filmfolge „Kind und Welt“ vorbereitet, die pädagogische Ziele verfolgt. Sie will Kinderleben, Kinderarbeit, Kinderspiel in städtischer und ländlicher Umwelt im Lichtbild auffangen. Als erster Film wurde in der Urania „Das Großstadtkind und die Gartenarbeitsschule“ vorgeführt.

10. Das Fürsorgeseminar der Universität Frankfurt a. M. (Leitung: Prof. Klumker) veranstaltet auch in diesem Jahr wie 1920 und 1921 einen Kursus über Jugendfürsorge, der Akademiker aller Fakultäten für die soziale Arbeit schulen will. Während des Universitätssemesters von Mai bis Juli wird eine theoretische Einführung in die Probleme der Fürsorge und ihre wissenschaftliche Behandlung gegeben; ein praktisches Halbjahr (August bis März) mit Arbeit in Jugendämtern, Erziehungsanstalten und bei Organisationen der freien Wohlfahrtspflege gibt lebendige Anschauung von den Aufgaben der Fürsorge. Für Philologen ist die Teilnahme am Kursus empfehlenswert, besonders für solche, die bei der Überfüllung des Lehrerberufes an einen Berufswechsel denken; aber auch für diejenigen, die im Beruf verbleiben wollen, bedeutet die Erörterung pädagogischer und psychologischer Einzelfragen im Rahmen des Jugendfürsorgekursus eine Neuorientierung und wertvolle fachliche Weiterbildung. — Nähere Auskunft über den Kursus geben das Fürsorgeseminar der Universität Frankfurt a. M. (Stiftstr. 30) und das Berufsamt für Akademiker Frankfurt a. M. (Universitätsgebäude).

11. Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin veranstaltet vom 24. April bis 15. Mai d. Js. eine Vortragsreihe über die Psychischen Grundlagen der Jugendpflege; es behandeln: Ministerialrat Dr. Ziertmann, Berlin: „Die Soziologie der Jugendlichen“; Privatdozent Dr. Charlotte Bühler, Dresden: „Willensentwicklung der Mädchen“; Pfarrer Mennicke, Berlin: „Die Bildung der Jugendlichen als sozial-psychologisches Problem“; Dr. Ernst Lau, Berlin: „Die Jugendlichen und ihr Beruf“; Dr. Walter Hoffmann, Leipzig: „Das Pathologische in der Entwicklung der Jugendlichen“.

12. Eine Hochschulwoche findet zu Pfingsten d. Js. (1.—7. Juni) an der Universität Frankfurt a. M. statt. Die Vorlesungen gliedern sich in die


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:21 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

vier Gruppen: Jugendkunde, Verfassung und Wirtschaftsordnung, Praktika, Ergänzende Veranstaltungen. 46 Redner werden in 110 Stunden über ihre Sondergebiete berichten. Den mit der Berufsberatung zusammenhängenden Problemen ist, da sich die deutsche Gewerbeschultagung anschließen soll, ein angemessener Raum zugewiesen worden. Unter anderem sprechen: Ministerialrat Dr. Kühne über Jugend und Beruf; Studienrat Dr. Wagner über die Psychologie des Jugendlichen; Prof. Dr. Henning über die Psychotechnik der Arbeits- und Lernvorgänge; Alex Menne über die Organisation der Berufsberatung und die Aufgabe der Berufsämter; Emma Loewe über Probleme der weiblichen Berufsberatung; Prof. Dr. v. Düring über die seelischen Entartungen, ihre Erkennung und erzieherische Behandlung; Dr. Rosenstock über die Akademie der Arbeit und die Arbeiterbildung.

Die auf Veranlassung des Städtischen Berufsamts der Tagung angegliederte Ausstellung über Berufsberatung und Eignungsprüfung wird fünf Gruppen umfassen:

I. Darstellung der historischen Entwicklung der Berufsberatung in Deutschland, besonders der Frauenberufsberatung.

II. Darstellungen aus der praktischen Arbeit der Berufsämter.
   1. Organisation der Berufsämter.
   2. Formulare.
   3. Tätigkeitsberichte (statistisch und graphisch).
   4. Zusammenarbeit mit Schulen, soz. Fürsorge usw. (Mappen).
   5. Spezielle berufskundliche Beurkundungen.

III. Darstellungen aus der wissenschaftlichen Arbeit der Forschungsinstitute. (Kurven, Berufsanalysen, Begabungsforschung).

VI. Psychotechnik und Eignungsprüfung (Apparate, berufskundliche Filme).

V. Die gesamte Literatur zur Berufsberatung und Eignungsprüfung.

Auskünfte erteilt das Städtische Berufsamt, Frankfurt a. M., Klapperfeldstraße 10.

Literaturbericht.

Selbstanzeigen.

Dr. Walter Hoffmann, Die Reifezeit, Probleme der Entwicklungspsychologie und Sozialpädagogik. Leipzig 1922. Quelle & Meyer. 256 S. Geb. 60 M.

Inhalt: 1. Das Prinzip der seelischen Resonanz, 2. Zergliederuug des Vorstellungslebens, 3. Die Kindheit, 4. Die geistige Reifung, 5. Die geschlechtliche Reifung, 6. Die soziale Reifung, 7. Jugendkultur, 8. Literaturnachweis.

Aus einer Vortragsfolge, die ich im Wintersemester 1919/20 im Institut für Erziehung, Unterricht und Jugendkunde an der Universität Leipzig gehalten habe, ist diese Arbeit entstanden. Man wollte von mir wissen, wie ich mich als Jugendrichter und Berater größerer Kreise der Jugend mit den mannigfachen Problemen abgefunden hätte, die gerade der Reifezeit eigentümlich sind. Das sind Fragen, die nicht allein den Erzieher angehen, sondern fast auf alle Lebensgebiete übergreifen, an denen namentlich der Arzt und der Jurist, der Sozialhygieniker und Sozialpolitiker in gleicher Weise Anteil nehmen. Die Hauptschwierigkeit der mir gestellten Aufgabe lag darin, daß uns vorläufig eine abgeschlossene Entwicklungspsychologie als wissenschaftliche Grundlage fehlt, so daß irgendwie diese Lücke ausgeglichen werden mußte. Ferner mußten die Verbindungslinien zwischen der Normalpsychologie und der Psychopathologie aufgesucht werden, da diese kritische Entwicklungszeit regelmäßig auf einem Grenzgebiete verläuft. Um außerdem zu einem tieferen Verständnis der Verwahrlosung und Kriminalität zu gelangen, waren selbst kulturphilosophische Fragen allgemeiner Art zu berühren. Auf dem sechsten Kapitel über „Die soziale Reifung“ mit seinen Ausführungen über die historische und soziale Bedingtheit der Seelenstruktur ruht geradezu das Schwergewicht der ganzen Arbeit, doch ist es zu seinem Verständnisse notwendig, die Entwicklung der Gedanken von Anfang an zu ver-



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:21 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

folgen. — Also eine Fülle von Problemen, die alle auf einmal zu behandeln waren! Aber vielleicht ist es ihre Eigentümlichkeit, daß sie nur als Ganzes genommen zu einer Lösung geführt werden können. Als ersten Schritt hierzu habe ich den Versuch unternommen, sie aus ihrer Zersplitterung in Einzelwissenschaften herauszuheben, um gerade die Zusammenhänge zwischen der Reifezeit und ihren Problemen mit der Gesamtkultur klar zu beleuchten. Denn, das eine ist sicher: Das, womit unsere heranreifende Jugend ringt und woran sie leidet, sind die letzten großen Fragen des Menschendaseins überhaupt. Zunächst nur unklar geahnt, oft falsch gedeutet, in der äußeren Form wechselnd, tauchen sie bei jedem mit dem erwachenden Bewußtsein der Individualität auf und erschüttern tief das Ich in dem Gefühle der seelischen Einsamkeit. So beschränkt das Denken, so verfehlt die Lebensführung auch geraten sein mag, in irgendeiner Variation klingt dieses tragische Motiv immer wieder durch. Der Schlüssel zum Verständnisse der Jugend liegt eben darin, daß wir sie durchaus „ernst nehmen".

Dr. Charlotte Bühler, Das Seelenleben des Jugendlichen. Versuch einer Analyse und Theorie der psychischen Pubertät. Jena 1922. Fischer. VI u. 103 S. Geb. 22 M.

Dieses Buch will zeigen, wie man das Wesen der psychischen Pubertät aus ihrem biologischen Sinn heraus verstehen kann. Biologisch ist der Sinn der Pubertät der, daß sie die Paarungsmöglichkeit entwickelt. Hieraus ergibt sich als psychologischer Grundzug der Pubertät die Ergänzungsbedürftigkeit, die Sehnsucht. Das Gefühlsleben des Jugendlichen wird aus dieser Wurzel heraus verstanden und analysiert, der Entwicklungsgang, den der Jugendliche über Freundschaft, Schwärmerei und Liebe zur Erfüllung seines Ergänzungsbedürfnisses nimmt, aufgezeigt. Wie die mit der Pubertät neu auftretenden Instinkte verschiedene Züge des jugendlichen Gefühlslebens erklären, so bilden sie auch die Grundlage zum Verständnis des jugendlichen Willenslebens. Die neu einschießenden Triebe der Pubertät zerstören das geordnete Wollen des Kindes und erfordern einen Neuaufbau des Willenslebens in der Pubertät, der dem Aufbau des kindlichen Willenslebens parallel geht. Der Aufbau vollzieht sich beide Male in vier Stadien: nacheinander treten das Triebbegehren, das Wollen als inhaltsleere Funktion, das Zielsetzen und das Werterleben auf. Im Willensleben zeigt sich besonders charakteristisch die Wendung in der gesamten Lebenseinstellung, die der Jugendliche von der Pubertät zur Adoleszenz hin vollzieht, nämlich von der Verneinung des Lebens zur Bejahung. Bei der Behandlung des jugendlichen Intellektes werden die neuen Forschungen von Jaensch über die optischen Anschauungsbilder verwertet, und es wird diese Eigentümlichkeit des jugendlichen Intellektes dahin erklärt, daß in der Pubertät vermutlich eine starke Abtrennung des dialektischen und abstrakten Denkens von der Anschauung erfolgt, so daß beides zum ersten Mal stark isoliert und gesteigert auftritt. Einige prinzipielle Grundgedanken zur Ethik und Religiosität, zum Kunst und Literaturverständnis des Jugendlichen sowie eine nach Möglichkeit vollständige Literaturübersicht über das Gebiet beschließen das Buch.

Oberstudiendirektor Prof. Dr. H. Gaudig, Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis. Im Auftrage des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht herausgegeben. Breslau 1922. F. Hirt. 291 S. 50 M.

Unser Buch gibt die Vorträge und die Lektionen wieder, die unsere Arbeitsgemeinschaft der II. höheren Schule für Mädchen und des Lehrerinnenseminars zu Leipzig während der Pädagogischen Woche (vom 31. Januar bis 3. Februar 1921) gehalten hat. Der letzte Zweck der Veranstaltung war die Einführung einer neuen Form der Darstellung und des Austausches pädagogischer Anschauungen. Dem starken Trieb unserer Zeit nach persönlichem Meinungsaustausch und unmittelbarer, anschaulicher Erkenntnis pädagogischer Tatsächlichkeit sollten die in der Leipziger Woche angewandten Verkehrsformen dienen. Demselben Zweck diene auch unser Buch.

In unserem Buche spricht sich eine Lebensgemeinschaft aus, die von der Wahrheit eines pädagogischen Grundprinzips, des Prinzips der freien geistigen Arbeit, überzeugt ist und nach diesem Prinzip ihr Bildungswirken gestaltet. Was unsere Gemeinschaft unter freier geistiger Arbeit verstanden haben will, legt sie in Vorträgen dar; die unterrichtliche Verwirklichung sollen die Lektionen zeigen.

Die Vorträge wollen kein Dozieren ex cathedra; keine Mitteilung pädagogischer Dogmen mit einem „anathema esto" für Andersgläubige und Andersdenkende. Vor allem sollen sie Unterlagen für Aussprachen sein; eine Absicht, die leider auf der Pädagogischen Woche nicht voll verwirklicht wurde. Vielleicht regen die gedruckten Vorträge nachträglich noch an zu geistigem Meinungsaustausch über Berg und Tal hinweg. Fruchtbarer als die Aussprachen nach den Vor-



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:21 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

trägen erwiesen sich die Besprechungen der Lektionen; der konkrete Stoff gab dem Meinungsaustausch klare und bestimmte Ansatzpunkte und dem gesamten geistigen Verkehr eine erfreuliche Blutwärme. Die Leser unseres Buches erfahren hoffentlich an den allerdings sehr knappen Darstellungen der Lehrstunden den Anreiz zu pädagogischer Fragestellung.

Unsere theoretischen Darlegungen und unsere Lektionen standen in bewährter und gewollter Wechselbeziehung; wir hatten aber doch die Schwierigkeit des Hin- und Herbeziehens unterschätzt. Nun bietet unser Buch die Möglichkeit ruhigen Hinüberschauens von Theorie zu Praxis und von Praxis zu Theorie. Fast das gesamte Kollegium unserer Schule ist an der Abfassung des Buches beteiligt. „Ein schriftstellerndes Kollegium das" — könnte man meinen. Aber wir wollen uns nicht in einer geschlossenen Einheit der Meinungen darstellen. Weder in der Theorie noch in der Praxis sind wir einheitlich; hoffentlich fehlt es unserem Buche dann auch nicht an „Unstimmigkeiten". Aber es dürfte nichts in unserer Gesamtarbeit zu finden sein, woraus man nicht die starke Wirkung jenes einheitlichen Grundprinzips zu erkennen vermöchte, das unserem Buche Inhalt und Titel gegeben hat.

Die organisierende Kraft unseres Arbeitsprinzips kann man in unserem Buche einmal in radialer Betrachtungsweise auf allen einzelnen Fachgebieten studieren, anderseits in den Sektoren der Arbeit am anschaulichen Objekt, am Schrifttext, der gesamten entwickelnden Arbeit. Im Mittelpunkt aller Betrachtungen aber steht der „Arbeitsvorgang", in dessen Gestaltung sich die freie geistige Arbeit auswirkt.

Bisher hat die literarische „Publikation" einseitig den geistigen Verkehr auf pädagogischem Gebiet beherrscht; wir würden glauben, dem Fortschritt des pädagogischen Lebens ein wenig gedient zu haben, wenn wir diesem Verkehr durch die „Publizität" dienten, mit der wir die Theorie und Praxis unserer freien geistigen Arbeit dargestellt haben. Pädagogik ist scientia ad praxin; es müßte darum eigentlich von Nutzen sein, wenn die Theorie der Praxis und die Praxis selbst dargeboten würde.

Einzelbesprechungen.

Dr. Georg Hagemann, Psychologie. Ein Leitfaden für akademische Vorlesungen, sowie zum Selbstunterricht. Vollständig neu bearbeitet von Dr. Adolf Dyroff, Professor an der Universität Bonn. Neunte und zehnte verbesserte Auflage. Mit 27 Abbildungen. Freiburg i. Br. 1921. Herder. 348 S. 60 M.

Durch völlige Umarbeitung eine überalterte Psychologie zu modernisieren, ist für den Herausgeber eine wenig dankbare Aufgabe, mit der weder einem Werke, das seinen festen Platz in dem geschichtlich gewordenen Schrifttum gewonnen hat, gedient ist, noch der zeitgemäßen Fachliteratur, die ja an psychologischen Lehrbüchern keinen Mangel hat. Wenn Dyroff die „Psychologie" Georg Hagemanns, die den 1868 gegründeten Elementen der Philosophie zugehört, auf einen Stand zu bringen versuchte, daß sie auch weiterhin noch ein ausreichendes Bild des in starker Bewegung begriffenen Gebietes gewährt, so drängte er mit geschickter Hand ganze Teile, in die heute nur in ausführlichen Darstellungen Einsicht zu gewinnen ist, knapp zusammen und gewann damit Raum für den Einbau neuerer Forschungsergebnisse. Der Grundstil des Buches blieb dabei gewahrt; die neueren Wendungen der Psychologie beunruhigen es nicht. So hat es auch seine Dreiteilung in psychologische Analyse, psychologische Synthese, psychologische Spekulation gewahrt. Durchweg ist ferner der Begriffsbestand der älteren Psychologie beibehalten worden. Soll ein Vorzug des Buches genannt sein, so sei verwiesen auf die klaren Auseinandersetzungen über die philosophischen Fragen und Theorien, an die das psychologische Denken heranführt. Die Erörterungen des Für und Wider geschehen dabei vom Standorte katholischer Weltanschauung aus.

Leipzig. Otto Scheibner.

Th. Zell, Das Gemütsleben in der Tierwelt. Erlebnisse und Beobachtungen. Dresden 1921. Carl Reißner. 234 S.

Wir nennen dieses Buch nur, um diejenigen vor einer schlimmen Enttäuschung zu bewahren, die etwa — vom Titel irregeführt — in ihm eine wissenschaftliche Gabe vermuten könnten. Denn Th. Zell stellt ein Beispiel dafür dar, wie ein gefühlvoller Naturfreund mit unbekümmerter Naivität tierisches Seelenleben naiv vermenschlicht. Dabei stützt sich Zell in aller Harmlosigkeit, ohne auch nur die geringste Quellenkritik, vielfach auf älteste Tiergeschichtchen und auf niedliche, unterhaltsame Erzählungen von allerlei Tierfreunden. Abschnitte wie „Gibt es mitleidige Tiere?" und „Haben Tiere ein Gottesbewußtsein?" könnten fast nicht geschickter geschrieben


Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:21 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

werden, wenn man absichtlich die anthropomorphisierende Tierpsychologie des warmherzigen Laien karikieren wollte.

Leipzig. Otto Scheibner.

E. Study, Denken und Darstellung, Logik und Werk, Dingliches und Menschliches in Mathematik und Naturwissenschaften. (Sammlg. Vieweg, H. 59). 43 S.

St. entwickelt in angenehmer, nach Gerechtigkeit strebender, gar nicht anmaßender Polemik gegen Pasch (Mathematik und Logik, Leipzig 1919) seine Anschauung, die sich freihält von Euklidischer Starrheit und die aus Unkenntnis so oft verlästerte Mathematik — auch im Schulbetriebe — zu dem machen will, was sie ihrem innersten Wesen nach ist: zu einer lebendigen, fröhlichen Wissenschaft. Das kleine Büchlein vermag dem Mathematiker und Naturwissenschaftler jeder Schattierung eine Fülle wertvoller Anregungen zu geben, vor allem auch dem Pädagogen und Psychologen (Intuition, Geschichte der Mathematik, Eigenwert der Persönlichkeit).

Leipzig. Woldemar Voigt.

Marie Coppius, Pflanzen und Jäten in Kinderherzen. Erlebtes und Erfahrenes für Mütter und Erzieherinnen. 3. Aufl. Leipzig 1919. Teubner. 139 S. 2,20 M.

Diese liebenswürdige Erziehungsschrift, die meines Wissens auch gern in Frauenschulen zur Belebung des Unterrichts benutzt wird, ist vornehmlich aus Kindergarten-Erfahrungen herausgewachsen — aus Erfahrungen, die mit einer „verstehenden Psychologie" pädagogisch ausgebeutet werden. Daß solche Darstellungen mit ihren anmutigen Bildern aus dem Kinder- und Hausleben und ihrem unterhaltsamen Geplauder für die deutsche Mutter ein Bedürfnis sind, beweist — wenn man es sonst nicht schon wüßte — der schnelle Vertrieb der ersten und zweiten Auflage des Buches. Man übersehe indessen nicht, wie die Elternschaft mehr und mehr auch pädagogische und psychologische Belehrungen von wissenschaftlichem Gepräge verlangt. Es scheint eben doch, daß man in weiteren Kreisen erkennt, welche weittragende Bedeutung für alles erziehliche Tun in Haus, Schule und Leben der neueren kinderpsychologischen Forschung innewohnt. So sollten darum auch die Erziehungsbücher von der Art des vorliegenden den Erkenntnisertrag gelehrter Untersuchung in ihre volkstümlichen Darstellungen einzuschmelzen versuchen. Dieser Hinweis nur nebenbei als Randbemerkung zu einer etwas konfusen Äußerung im Vorwort der von mir seit dem ersten Erscheinen geschätzten Schrift.

Leipzig. Otto Scheibner.

R. Gürtler, Triebgemäßer Erlebnisunterricht. Ein Beitrag zur Praxis der Heilpädagogik und der Arbeitsschule. Halle a. S. 1921. Marhold. 80 S. mit 39 Abbildungen. 8 M.

Die Schrift vereinigt drei Kongreßvorträge, die auf den Grundgedanken einer entwicklungsgetreuen Erziehung eingestimmt sind und eine Gestaltung des Schullebens im vertieften Sinne der Arbeitsschule vertreten, beides vornehmlich am Beispiele des gesinnungsbildenden Unterrichts darlegend. Dabei wird nicht übersehen, daß alle Erziehung keineswegs einzig vom Kinde aus seine Rechtfertigung empfängt, sondern auch kulturellen Forderungen genügen muß. Bewegt sich das Buch vor allem im Gebiete der Heilpädagogik, so ist aus seinen echten Grundstimmungen und seinen Leitgedanken doch auch Wesentliches für allgemeines erziehliches Denken und Wirken zu gewinnen. Sch.

Wilhelm Raatz, Dein Sorgenkind. Sein Wesen und seine Rettung. Volkstümliche Vorträge. Halle a. S. 1921. Marhold. 48 S. 4 M.

Ein ansprechender Versuch, die Elternschaften der Hilfsschulen auf verständnisvolle Mitarbeit am heilpädagogischen Werke einzustellen. Müßten aber die Erörterungen über das Wesen körperlicher und seelischer Untüchtigkeit doch nicht etwas tiefer führen? Man soll das Aufklärungsbedürfnis und das Verständnis der Schuleltern, die ja vor dem Lehrer eine viel intimere Kenntnis ihrer Kinder aus jahrelanger Beobachtung voraushaben, nicht unterschätzen!

Sch.

Franz Frenzel, Leiter der städt. Hilfsschule zu Stolp, Wesen und Einrichtung der Hilfsschule. Halle 1920. Marhold. 128 S. 5.50 M.

Bei der Bedeutung, die im Gesamtbilde der Hilfsschule dem Bestimmungsstück „Schüler" zukommt, hätten wir gewünscht, den Abschnitt, der diesem gewidmet ist, noch weiter ausgebaut zu sehen. Es sei aber anerkannt, daß Frenzel mit Geschick im Rahmen seines Buches aus der Hilfsschülerkunde ausgewählt und inhaltlich gut dargestellt hat, was psychologisch-praktischer


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:21 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Art ist. So sind es besonders die beiden Gebiete der „Schülerauswahl und der Schülerbeobachtung", die er unter der Überschrift „Der Hilfsschüler" behandelt. Daß er dabei Beispiele für Testreihen zu Intelligenzprüfungen, für Fragebogen und Personallisten in die Darstellung aufnimmt, war angebracht und ist mit glücklicher Auswahl geschehen.

Das Buch ist der 2. Band eines „Handbuches des Hilfsschulwissens". Sein Vordermann gibt die Geschichte des Gebietes; der 3. Band soll der inneren Pädagogik gewidmet sein, und für den Schlußteil ist die Lehre von den sprachlichen Erscheinungen in Aussicht genommen. Es fehlt also auch im Gesamtwerke eine geschlossene Darstellung über die Verfassung des Hilfsschülers — seine Anthropologie, Psychologie und Soziologie. Damit genügt das Handbuch nicht völlig seiner Aufgabe, eine „Darreichung" für die Zwecke der Hilfsschullehrerprüfung zu werden.

Leipzig. Otto Scheibner.

Dr. phil. E. Dickhoff, Stadt- und Kreisschulinspektor in Berlin, Das Problem des Krüppels und Richtlinien für die Erziehung des Krüppelkindes. Heft 138 der Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung. Langensalza. Beyer & Sö. 29 S. 0,60 M.

Auf diese Abhandlung, die ihrem Gegenstande nach allen Seiten — auch der geschichtlichen — nachgeht, sei hier aus einem doppelten Grunde hingewiesen: einmal, weil Dickhoff als Voraussetzung einer gedeihlichen Krüppelpädagogik nachdrücklichst die exakte psychologische Untersuchung der bresthaften Stiefkinder der Natur verlangt (S. 18—20) und bestimmte experimentelle Forschungen unter eigener Leitung in Sicht rückt (S. 22), und sodann, weil die Ausführungen der Schrift unserem Volke helfen können, starkherzig und opferwillig seinen Kriegsversehrten zu begegnen. Sch.

Prof. Dr. J. Trumpp, Kleinkinderpflege. Körperliche Entwicklung und Körperpflege des Kindes im zweiten bis siebenten Lebensjahre. Mit 84 Abb. und 2 Tabellen. Stuttgart o. J. J. Moritz. 171 S.

Das Buch gehört der bekannten Sammlung „Bücherei der Gesundheitspflege" an. Zu ihr hat Trumpp schon früher ein Bändchen „Säuglingspflege" und ein anderes „Körper- und Geistespflege im schulpflichtigen Alter" beigesteuert. Sein neuer Beitrag schließt also eine Lücke. Da Trumpp sich nur auf die körperliche Pflege beschränkt, genügt hier die einfache Anzeige seiner gut ausgestatteten und den beiden Vorgängern in nichts nachstehenden Schrift. Er stellt aber in einem weiteren Bande eine Darstellung der geistigen Entwicklung und Erziehung in Aussicht. Tr.

Geheimrat Prof. Dr. Peiper, Direktor der Universitätsklinik in Greifswald, Wandbilder zur Säuglingspflege. Leipzig 1917. R. Schick. 18,00 M.

Für den Unterricht in der Säuglingspflege bieten die uns vorliegenden Wandbilder nicht nur ein stofflich und methodisch wertvolles, sondern zugleich auch ein ausgesprochen schönes Lehrmittel. Sie behandeln auf vier großen Tafeln das Ankleiden, Tragen und Baden. Was aus den Bildern in geschickter unterrichtlicher Verwertung herauszuheben ist — viel mehr als es beim ersten Zuschauen scheinen mag — zeigt ein Begleitwort von Else Jamler. Sch.

Dr. K. Finkenrath, Die Zensurfrage vom Standpunkte der Sexualpädagogik. Zeitschr. f. Sex.-Wiss. Bd. VIII. 1921. S. 161.

Das Seelenleben der Jugend im Übergangsalter kann durch Darstellungen, die auf sinnliche Leidenschaften hinzielen, schwer geschädigt werden. Die Gefahr der Unterdrückung vielleicht künstlerischer Werte ist gering gegen die der Gefährdung der Jugend. Deshalb ist in einer Volksgemeinschaft, die die Absicht zu Jugendfürsorge und -schutz hat, Zensur Pflicht und Gebot.

Ilse Spagunn, Sexuelle Erziehung der weiblichen Jugend durch die Schule. Zeitschr. f. Schulgesundheitspflege, 1920. S. 254.

Die Schule muß die Familie in der sexuellen Erziehung der Kinder unterstützen. Dazu dienen Elternabende, Belehrungsvorträge durch Lehrer oder Schularzt, Aussprachen unter vier Augen, Moralunterricht und Unterricht in Sozialethik.

Dr. Kurt Finkenrath, Aufklärung. Eine Bewertung ihrer bisherigen Form. Zeitschr. f. Sexualw. VIII Bd. 1921.

Die Aufklärung auf hygienischem und sexuellem Gebiete in der heute gepflogenen Form ist unzulänglich. Sie vermittelt nur Wissen. Ihr muß eine Erziehung des Willens und das



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:21 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Schaffen eines sittlichen Wertgefühls zur Seite treten. Soll die Aufklärung Zweck haben, muß sie Denken, Fühlen und Wollen gleichmäßig beeinflussen.

Prof. Dr. H. Scheit, Unsittliches Benehmen von Schulknaben. Ein Beitrag zur Frage der Koedukation. Zeitschr. f. Sozialwissenschaft. Bd. VIII. Heft 1. S. 19.

Sch. betont anschließend an einen Fall, da die Pubertätsdummheiten einiger Knaben wegen der Anwesenheit von Mädchen als sitttliche Delikte aufgefaßt wurden, daß bei solchen Ungezogenheiten das Sexuelle meist noch im Unterbewußtsein ruht, und er wendet sich gegen die Koedukation. Sie ist sowohl vom sittlichen als auch vom pädagogischen Standpunkte aus zu verwerfen.

Löbau i. Sa. Heinz Burkhardt.

C. Rosenkranz, Rektor in Kassel, Bevölkerungsfrage und Schule. Halle 1917. Schroedel. 16 S. 0,50 M.

Die Arbeit ist u. a. durch zwei Lehrplanentwürfe, der eine den Unterricht in der Säuglingspflege als Ergänzung des naturkundlichen Unterrichts in einer Mädchenschule, der andere die Ausbildung von Lehrerinnen für dieses Fach behandelnd, einer Beachtung wert. Sch.

Dr. Robert Drill, Die neue Jugend. Flugschriften der Frankf. Zeitung. Frankfurt a. M. 16 S.

Das Heftchen berichtet, mit wärmerer Anteilnahme geschrieben, über die Verbände der deutschen Jugendbewegung nach ihrem Wollen und Wirken. Was über den Wandervogel, die Freideutschen und die sozialistische Jugend an Geschichtlichem und Gedanklichem vorgebracht wird, bietet dem Kundigen kaum Neues. Wohl aber dürfte manchem willkommen sein, daß Drill ausführlicher mit der jungen protestantischen Bewegung der Neuwerker (— Sektiererei und kein Ende! —) bekannt macht! Sch.

Deutsche Zentrale für Jugendfürsorge, Hochschulsonderkursus für Jugendgerichtsarbeit. Heft 3 der Schriften des Ausschusses für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen. Berlin 1919. Zentrale für Jugendfürsorge. 71 S.

Um zur Bekämpfung der Kriminalität der Jugendlichen auszurüsten, hatten das Kriminalistische Institut der Berliner Universität und der Ausschuß für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen im April 1918 einen Hochschulkursus abgehalten, dessen wesentliche Darbietungen in der vorliegenden Schrift der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Es handelt in ihr Prof. Dr. Delaquis-Frankfurt über „Strafrecht", Prof. Dr. Liepmann-Kiel über „Gerichtsverfassung und Strafrecht", Amtsgerichtsrat Dr. Friedeberg-Berlin über „Jugendgerichtswesen". Angefügt ist ein kurzer Überblick von Prof. Dr. Kramer-Berlin über die Psychiatrie in der Jugendgerichtsarbeit, vorangestellt ein Nachruf für Franz von Liszt, der von seinen Anschauungen über die Verursachung und die Bekämpfung der Kriminalität aus als einer der ersten die Jugendgerichtsbarkeit aufgenommen hat. Tr.

F. Fehr, Stimmen aus dem Schacht! Bergmanns Urteile über Erziehung und Schule. Arbeiterstimmen aus dem Ruhrtal. Fichtenau 1921. Verlag Gesellschaft und Erziehung. 55 S. 4 M.

Leider bietet das Schriftchen nicht viel mehr als eine interessante Materialsammlung. Es reiht unverbunden die Äußerungen aneinander, die erhalten wurden, als der Verfasser, früher Lehrer im Berggebiet, beim vertrauten Umgange mit Bergmännern das Gespräch auf Erziehungsfragen lenkte und als er andermal weit über 100 Fragebogen ausgegeben hatte. Unter den sieben Gedankengruppen, um die sich die Urteile bewegen, finden sich z. B.: „Was halten Sie für das Wichtigste in der Kindererziehung? Was haben Sie an den bestehenden Schuleinrichtungen auszusetzen? Wie denken Sie sich einen Lehrer, der das Vertrauen der Arbeiterschaft erhalten will? Was gefiel Ihnen an Ihrer eigenen Schulzeit?" Die Antworten geben wertvollste Aufschlüsse — weniger in ihrem pädagogischen Gehalt als nach den lebensanschaulichen Bekenntnissen, in denen sie wurzeln. So wird — um nur weniges zu nennen — eine tiefe, religiöse Sehnsucht offenbar, mag sich gleichwohl im Gebrauche eines verfügungsbereiten Schlagwortbesitzes — behaftet mit einem überstarken gefühlsmäßigen Werttone der Verachtung — vielfach eine grimme Feindschaft gegen die Kirche bekundet; so fällt der Wunsch auf nach einer tieferen Naturkenntnis; so will bemerkt sein, daß nahezu kein inneres Verhältnis zur Kunst besteht. Was über Schule und Lehrer im grundsätzlichen und einzelnen vorgebracht wird, erhebt sich wohl zumeist nicht über Naivitäten, Selbstverständlichkeiten, Nebensächliches und könnte fast als ein


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:21 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Zeugnis gegen die so schöne Forderung, die Gestaltung des Schullebens in die tätige, entscheidende Mitwirkung des ganzen Volkes zu bringen, benutzt werden. Indessen: inmitten belangloser Äußerungen leuchten doch hier und da auch allerfeinste pädagogische Gedanken auf, die schon durch ihre mitunter fast dichterische Prägung erkennen lassen, daß sie aus tiefem Erleben und nicht aus parteidoktrinärer Lehre entstanden sind. In den Abschnitten über die eigene Schulzeit ein Stück Kulturgeschichte des Lehrers und Pfarrers zu sehen, wie es der Sammler mit bedenklich unwissenschaftlichem Sinne in seiner „Einführung" andeutet, wäre ein recht fragwürdiges Unternehmen. Wohl aber läßt sich einiges aus den Selbsterinnerungen kinderpädagogisch auswerten.

Leipzig. Otto Scheibner.

Wetekamp, W., Selbstbetätigung und Schaffensfreude in Erziehung und Unterricht. 4., vermehrte Aufl. Leipzig 1919. B. G. Teubner. VI u. 119 S., sowie 20 Tafeln. 3 M., dazu die Teuerungszuschläge.

Die in der modernen Pädagogik Gemeingut gewordenen Gedanken der Arbeitsschule und des Werkunterrichtes werden auf den praktischen Unterricht, vor allem auf den Lese-, Schreib- und Rechenunterricht im ersten Schuljahr angewendet, das Formen mit Ton und Plastulin, das Zeichnen und der Handfertigkeitsunterricht in den Mittelpunkt des Unterrichtsverfahrens gestellt. In einem Anhang gibt Paul Borchert einen ausführlichen Lehrplan nach den Grundsätzen des Werkunterrichtes in den ersten drei Schuljahren.

Eine Auseinandersetzung mit den Ausführungen des Verfassers würde als Kritik des Werkunterrichtes überhaupt zu weit führen. Es möge nur darauf hingewiesen werden, daß Kerschensteiner, einer der Führer der Arbeitsschulbewegung, sich gegen die Auffassung wendet, das Arbeitsprinzip erschöpfe sich in der Handbetätigung, in Formen, Basteln und Zeichnen. Vom Standpunkt der experimentellen Pädagogik müssen wir eines besonders betonen: Über die Vor- und Nachteile des Werkunterrichtes ist wahrlich genug gestritten worden. Bedeutsamer als theoretische Auseinandersetzungen sind die praktischen Versuche. Ich weiß nun nicht, welche Erfahrungen anderwärts gemacht wurden. Tatsache ist, daß in den Grazer höheren Schulen seit der Einführung des Werkunterrichtes an den Grazer Volksschulen die Klagen über die völlig unzureichende Vorbildung der Kinder nicht aufhören, daß in den beiden untersten Klassen der Gymnasien schon verschiedene Maßnahmen getroffen werden mußten, um die argen Versäumnisse der Volksschule wettzumachen. Und das allgemeine Urteil der Elternschaft: Früher wurde in der Schule gelernt und zu Hause gespielt, heute müssen die Eltern mit den Kindern zu Hause lernen, da in der Schule nur gespielt wird.

Diese Erfahrungen geben zu denken. Man darf natürlich das Kind nicht mit dem Bade ausschütten. Der Arbeitsschulgedanke, besonders in der Kerschensteinerschen Prägung der selbsttätigen Arbeit ist unanfechtbar, eine Durchführung, die nebensächliche Spielereien mit der Hauptsache verwechselt, aber anfechtbar. Es wäre nun eine dankbare Aufgabe der experimentellen Forschung, die Erfahrungen und Ergebnisse des didaktischen Experimentes zu sammeln, psychologisch zu untersuchen und nach Erfolg und Mißerfolg zu werten. Einer aus Volks-, Mittelschul- und Oberlehrern zusammengesetzten Arbeitsgemeinschaft müßte es gelingen, die für die Pädagogik so wichtige Frage des Werkunterrichtes endgültig zu klären.

Graz. Otto Tumlirz.

Dr. Willy Schulz, Direktor des Althoff-Realgymnasiums zu Nowawes. Innerliche Schulreform. Johannes Müllers Gedanken über Erziehung und Unterricht. Nach seinen Reden und Schriften dargestellt. München 1920. 111 S.

Der schulpädagogische Gehalt in den Gedankengängen Johannes Müllers erscheint uns — entgegen der Meinung des Verfassers — so wenig neu und für die Entwicklung unseres Schullebens so belanglos, daß wir die Veröffentlichung in einer Zeit, in der nur Zeit zum Allerdringlichsten ist, für entbehrlich halten müssen, wiewohl man es verstehen mag, wenn ein begeistertes Mitglied der Gemeinde Johannes Müllers sich einer Sammlung der Schulgedanken des Meisters persönlich widmet.

Tr.

Druck von J. B. Hirschfeld (A. Pries) in Leipzig.



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:23 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik

23. Jahrgang, Heft 7/8 Juli-August 1922

INHALT:

Pädagogische Typenlehre. Von Geheimen Regierungsrat Universitätsprof. Dr. R. LEHMANN in Breslau. ::

Die Bedeutung des Ach'schen Begriffes der Determination für die Erziehungslehre. Von Dr. A. HILLGRUBER, Seminarprorektor in Angerburg. ::

Der Bourdon-Test bei 12jährigen Schülern. Von Dr. A. MICHAELIS in GÖTTINGEN. ::

Beobachtungen und Versuche an einem Kinde in der Entwicklungsperiode des reinen Sprachverständnisses. Von Studienrat Dr. P. SCHÄFER in Leipzig. ::

Zur Prüfung der rechnerischen Denkfähigkeit im Schulkindesalter von 9—12 Jahren. Von Dr. J. KAUFMAN und Dr. Fr. SCHMIDT, Assistenten im heilpädagogischen und psychologischen Laboratorium in Budapest. ::

Kleine Beiträge und Mitteilungen: Begabungsprüfung beim Schuleintritt. Befähigung und Eignungsprüfung für den Musikerberuf. Koinstruktion in psychologischer Beleuchtung. Belgische Fürsorgeerziehung. Genfer Sonderklassen. Arbeitsgemeinschaften für praktische Psychologie in Westfalen. Institut für Jugendkunde in Magdeburg. Hamburger Lehrgang zur pädagogischen Psychologie. Nachrichten. ::

Literaturbericht:
Selbstanzeigen. Einzelbesprechungen.

herausgegeben von
O. SCHEIBNER UND W. STERN
unter redaktioneller Mitwirkung von
A. FISCHER UND H. GAUDIG

UNIV. OF MICH. AUG 22 1922

Digitized by Google Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:23 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Die Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik (Verlag von QUELLE & MEYER) erscheint jährlich in 12 Heften zum Preise von 80.— M. für das II. Halbjahr 1922 und ist durch alle Buchhandlungen zu beziehen. Briefe und Manuskripte sind an den geschäftsführenden Schriftleiter Seminar-Oberlehrer O. Scheibner, L.-Gohlis, Ehrensteinstraße 34, zu richten. Besprechungs-Büchersendungen und dergl. an die Verlagsbuchhandlung QUELLE & MEYER, Leipzig, Kreuzstraße 14

Die Bezieher der Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik

werden hierdurch gebeten, den halbjährlichen Bezugspreis unaufgefordert an den Verlag **Leipzig, Kreuzstraße 14** (Postscheckkonto Leipzig 61617) einzusenden, da dieser sich bei der äußerst niedrigen Berechnung außerstande sieht, die mit der Versendung der Rechnungen verbundenen hohen Portogebühren zu tragen. Es liegt im Interesse eines jeden Abonnenten, die rechtzeitige Begleichung vorzunehmen. Beim Ausbleiben der Zahlung müssen leider die entstehenden, aber leicht vermeidbaren Portokosten in Anrechnung gebracht werden.

Pädagogische Blätter

Monatsschrift für Lehrerbildung und Neuaufbau des Bildungswesens

Herausgegeben von Seminardirektor Schulrat KARL MUTHESIUS

*51. Jahrgang * Jährlich 12 Hefte zum Preise von M 24.—*

In der Lehrerbildungsfrage vereinigen sich also die bedeutsamsten Berufsinteressen aller Lehrergattungen von der Grundschule bis zur Hochschule, und sie sollten sich deshalb hier zusammenfinden zu fruchtbarer gemeinsamer Betätigung. Die Pädagogischen Blätter wollen eine solche Gemeinschaftsarbeit zu ermöglichen versuchen. Das Gebiet gemeinsamer Interessen ist aber mit der Lehrerbildung keineswegs erschöpft. An allen Fragen des Schulaufbaus und der Schulgliederung sind alle Lehrenden beteiligt; die Grundschule ist z. B. zu einer Frageanhäufung für Volksschullehrer wie für Oberlehrer geworden. Und die jetzt mit im Vordergrund stehenden Fragen der Aufbauschulen, der deutschen Oberschule und der Verstärkung der Deutschkunde in unserer gesamten Schulbildung halten ebenfalls alle Lehrenden in Spannung. Gemeinsames Interessengebiet sind weiter alle Fragen der Schülerauslese, der Berufsberatung, der Jugendkunde, Jugendforschung und Jugendbewegung, weiter auch alle der Lehrformen und Prüfungen, der Lehrmittel und Schulausstattung, der körperlichen Erziehung und Gesundheitspflege, endlich auch die besonders wichtigen des Gemeinschaftslebens in der Schule, und zwar in ihrer Beziehung auf Schüler wie auf Eltern. Für alle diese Fragen wollen die Pädagogischen Blätter eine Plattform sein, auf der die gemeinsamen Berufsinteressen des großen deutschen Gesamtlehrerstandes rein sachlich und vorurteilsfrei, ungehemmt durch Standesrücksichten — die anderwärts ihre berechtigte Pflege finden mögen — und ungetrübt durch Parteileidenschaft erörtert werden können.

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

Generated on 2019-10-25 07:23 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google
Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Pädagogische Typenlehre.

Von Rudolf Lehmann.

I.

Wilhelm Dilthey hat bekanntlich die philosophischen Weltanschauungen, die in der Geschichte des spekulativen Denkens hervorgetreten sind und den großen Systembildungen zugrunde liegen, nach bestimmten Typen zusammengefaßt und geordnet. Er fand, daß die auf dem induktiven Wege der geschichtlichen Erkenntnis festgestellte Typenreihe zugleich eine systematische Ordnung bildet, die einem bestimmten Einteilungsprinzip entspricht. Die erreichte Induktion ist somit eine vollständige und mit den tatsächlich gefundenen ist zugleich der Kreis der möglichen Einstellungen erschöpft. Daher ist mit dem typisierenden Verfahren nicht bloß eine Ordnung der verschiedenen Weltanschauungen geschaffen, sondern es ist damit auch ein Standpunkt erreicht, der, indem er aus dem geschichtlichen Flusse der wechselnden Anschauungsweisen die bleibenden Grundformen hervorhebt, eine Synthesis der systematischen und der historischen Betrachtungsweise zustande bringt und damit für beide neue Grundlagen schafft. Die einzelnen Weltanschauungen stehen als geschichtliche Erscheinungen gleichberechtigt nebeneinander, keiner von ihnen kommt der Vorzug notwendiger Allgemeingültigkeit zu; aber zusammengenommen vermitteln sie dem Systematiker eine erschöpfende Einsicht in die Lösungsmöglichkeiten der Probleme, die der philosophischen Spekulation die Richtung weisen, dem Historiker einen Zusammenhang von systematischen Gesichtspunkten, der ihm für Forschung und Darstellung eine Regulative zu geben vermag.

Dem Schöpfer dieser Weltanschauungslehre hätte es nun — so sollte man denken — nahe liegen müssen, die typisierende Methode auch auf die pädagogischen Grundanschauungen und Systembildungen zu übertragen, um so mehr als die Pädagogik, wenigstens eine Zeit lang, zu seinem Interessengebiete gehörte. Es erscheint fast befremdlich, daß sich keine Andeutung dahin bei ihm findet, auch in der bekannten Akademieabhandlung nicht, in der er einen Entwurf zur Neugestaltung der pädagogischen Wissenschaft in großen Zügen umrissen hat.[1]) Das Verdienst, eine solche Typenlehre auf pädagogischem Gebiete zum erstenmal angestrebt zu haben, kommt vielmehr E. Vowinckel zu, der in seinen beiden Büchern Pädagogische Deutungen (1908) und Beiträge zur Philosophie und Pädagogik (1912) versucht hat, in einem der Diltheyschen Methode verwandten Sinne die pädagogischen Theorien auf bestimmte Grundtypen zu bringen. Einen glücklichen Ansatz dazu hat er besonders in dem ersteren Buche genommen, wo er zwischen einer geschichtlich und einer naturwissenschaftlich orientierten

[1]) Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft. Sitzungsberichte der Kgl. preußischen Akademie der Wissenschaften. Berlin 1888.



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:23 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Erziehungslehre unterscheidet, eine ebenso sachliche wie fruchtbare Einteilung, die allerdings nicht erschöpfend ist, und er zwei Richtungen als zwei bestimmte Typen hervorhebt. In den späteren „Beiträgen" hat Vowinckel denn auch diesen Gedanken umgebildet und die Gesichtspunkte für seine Unterscheidungen beträchtlich verschärft. Er gelangt nun zu 5 Typen des pädagogischen Denkens.

Allerdings gehört der erste derselben, der „autoritativ-historische" Typus, genau genommen dem Gebiete des historischen Denkens nicht an; denn seine Vertreter erstreben nichts, als die junge Generation unter die starre Macht der Überlieferung zu beugen. „Gedankenbildung irgendwelcher Art ist von ihnen nicht zu erwarten." Diesem starren Autoritätsprinzip stellt V. zunächst den „empirisch-psychologischen" Standpunkt gegenüber. Die Bezeichnung ist nicht ganz glücklich gewählt, denn sie deckt eigentlich nur die Tendenz der streng psychologischen Erziehungslehre, während V. die gesamte Aufklärungspädagogik, ja selbst — freilich nicht zu Recht — Herbarts System mit darunter begriffen wissen will. Es ist die rationalistische Auffassung des Erziehungsgeschäfts, die er im Auge hat. „Man will eine rationelle Welt und in ihr rationelle Menschen. Die Geschichte mit ihren widersprechenden und verwirrenden Bildern wird beiseite geschoben und die Gegenwart an ihre Stelle gesetzt." Dieser Auffassung und besonders der experimentellen Psychologie steht der Verfasser nicht durchaus ablehnend, aber doch mit starken kritischen Einschränkungen gegenüber. Den 3. Typus bezeichnet er als „sozial-psychologischen": gemeint ist im wesentlichen die soziale Richtung der Pädagogik, wie sie am reinsten in Fichtes Reden, aber auch etwa in Deweys „wild schweifenden Hoffnungen" hervortritt; der Zusatz „psychologisch" soll offenbar nur den Gegensatz zur kritischen Behandlung der Sozialpädagogik bezeichnen, die den letzten und höchsten Typus bildet. Sie entsteht aus rein philosophischer Einstellung und geht auf das Ziel aus, „die Logik des pädagogischen Denkens" durchzuführen. Durch die kritische Behandlung der übrigen typischen Standpunkte bahnt er sich den Weg, um nun direkt zu den pädagogischen Problemen vorzudringen. Ehe der Verfasser aber zu diesem letzten und höchsten Typus der pädagogischen Theorie gelangt, kennzeichnet er noch einen vierten, den ästhetischen Typus, der zwar „nirgends in Reinkultur vorhanden ist", aber durch Namen wie Ellen Key, Ludwig Gurlitt und Berthold Otto charakteristisch veranschaulicht wird. Das wesentliche dieser Richtung ist nach V., daß sie spielend erziehen und „das Kind von den Normen und Idealen der Erwachsenen erretten will". Sie ist in letzter Linie aus dem Begriff der naturgemäßen Erziehung, wie ihn Rousseau faßte, hervorgegangen, aber in ihrer Weiterentwicklung verflüchtet sie sich notwendigerweise in Stimmung und Phantasie. Bei diesem Urteil, das für die genannten Namen wohl zutrifft, ist freilich der originellste und bedeutendste Vertreter dieses Typus, Fröbel, auffallenderweise nicht berücksichtigt.

Diese Typen der Erziehungstheorie führt Vowinckel auf ebenso viele psychische Einstellungen der Erziehenden zurück, und seine Charakteristiken zeigen tiefe und lebensvolle Einblicke in die Zusammenhänge des erzieherischen Denkens. Trotzdem ist nicht zu verkennen, daß sein Versuch einer Typenlehre nur unvollkommen ist. Ein einheitliches Einteilungsprinzip tritt nicht hervor; die Standpunkte sind nicht immer logisch zureichend gegeneinander abgegrenzt —


Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

eine autokratisch-historische Richtung z. B. kann sehr wohl zugleich sozial bestimmt sein, wie das in gewissen religiösen Bestrebungen der Gegenwart deutlich der Fall ist. Psychologische, theologische und erkenntnistheoretische Gedankenreihen laufen bei Vowinckel mehrfach ungesondert durcheinander oder unverbunden nebeneinanderher. Er legt auf den transzendentalen, also überempirischen Charakter seiner Typenbildung einen starken Ton: er will „Reihen von Erscheinungen unter den Typus beugen," und doch drängt sich der empirische Ursprung überall auf. Kurz, zu durchsichtiger Klarheit ist er noch nicht gelangt, so viele wertvolle Ansätze und Gedanken die beiden angeführten Arbeiten auch enthalten.

So entspricht es denn einem wissenschaftlichen Bedürfnis, wenn in jüngster Zeit Max Frischeisen-Köhler, der unter den Schülern Diltheys in erster Reihe steht, aufs Neue und zwar in systematisch ausführlicher Weise unternommen hat, der noch unerledigten Aufgabe gerecht zu werden. Sein Buch „Bildung und Weltanschauung" (Charlottenburg, Mundusverlagsanstalt 1921) ist eine der tüchtigsten Leistungen, die aus dem Diltheyschen Gedankenkreise hervorgegangen sind; es ist nach der pädagogischen Seite durchaus selbständig, da Dilthey selbst, wie schon bemerkt, nach dieser Richtung hin nicht den Weg gezeigt hat; auch ein Einfluß Vowinckels ist nicht erkennbar. Der Versuch, die pädagogischen Theorien in eine typische Reihe zu bringen, die den Charakter einer aus der Sache selbst entsprechenden Notwendigkeit trägt, ist hier im Wesentlichen gelungen.

Zwei Züge sind für den Gedankengang der Arbeit bestimmend. Zunächst die streng induktive Methode der Untersuchung, die durchaus vom geschichtlich Gegebenen ausgeht; selbst das Einteilungsprinzip, nach dem die Typisierung vorgenommen wird, entwickelt sich in seiner inneren Notwendigkeit vor unsern Augen, statt daß es aus irgendwelchen Allgemeinbegriffen abgeleitet würde. In die allgemeinen regulativen Begriffe ist das historisch-empirische Element von vornherein mit aufgenommen, sie tragen somit keinen „transzendentalen" Charakter. „Die logische Einheit und Reinheit der Betrachtung läßt sich", bemerkt der Verfasser ebenso richtig wie bedeutungsvoll, „nur durch eine Einseitigkeit erkaufen, durch die sie entwertet wird. Eine wirkliche apriorische Wertlehre im Sinne des transzendentalen Idealismus" (wie sie Natorp und Vowinckel anstreben) „würde sich selbst zur Ohnmacht verurteilen. Denn die Doppelheit von empirischer und ideeller Betrachtungsweise ist aus der Erziehungswissenschaft ebensowenig auszuscheiden wie aus dem Bildungswesen selber der Gegensatz oder vielmehr die Wechselbeziehung des praktischen Lebens und der Forderung eines reinen Idealismus." So kann denn eine fruchtbare und zugleich wissenschaftlich erschöpfende Erkenntnis nur gewonnen werden, wenn die Untersuchung, von den geschichtlich gewonnenen Theorien ausgehend, mit ihrer pädagogischen Bedeutung zugleich ihren philosophischen Gehalt erschließt und sie damit bestimmten Weltanschauungen zuordnet. Denn dieses ist nun der Hauptgesichtspunkt des Buches, wie er ja auch auf dem Titel zum Ausdruck kommt: was die einzelnen pädagogischen Theorien voneinander scheidet, ist zwar zunächst die Verschiedenheit der konkreten Bildungsideale und Forderungen, aber diese weisen durchweg auf eine tiefer liegende Differenz der Weltanschauungen hin, denen sie entstammen, ja deren Bestandteile sie sind. Und nicht nur ihren charakteristischen Gehalt empfangen


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:23 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

die verschiedenen Bildungslehren von hier aus, sondern auch die Methoden des pädagogischen Denkens sind durch diesen Zusammenhang bestimmt. Sie haben durchweg ihre Wurzeln in sittlichen und religiös metaphysischen Anschauungen, ja selbst die ihrer Tendenz nach naturalistisch und empirisch gerichteten Systeme stehen in deutlicher Abhängigkeit von einer gleichgerichteten antimetaphysischen Denkweise und Weltansicht.

Die Typen der pädagogischen Theorie, zu denen Frischeisen-Köhler gelangt, entsprechen im wesentlichen denen, die Dilthey für die philosophische Weltanschauung aufgestellt hat, und schon hierin zeigt sich das Abhängigkeitsverhältnis, das nachgewiesen werden soll. Dem positivistischen oder naturalistischen Typus tritt die idealistische Einstellung gegenüber, und diese weist wie bei Dilthey zwei verschiedene Typen auf. Die prinzipielle Forderung, die Theorie der Erziehung ausschließlich auf Erfahrung zu begründen, führt notwendig zu der Idee einer „naturgemäßen Bildung", die jede metaphysische Grundlegung und Ableitung von Erziehungsidealen aus erkenntnistheoretischen Erwägungen ablehnt. Methodisches Prinzip ist hier die von der Philosophie losgelöste selbständige Stellung der Pädagogik, welche die übrigen Fachwissenschaften schon erreicht haben. Der pädagogische Naturalismus tritt in jeder aufklärerischen Kulturbewegung hervor, so schon in der antiken Sophistik und, wie der Verfasser mit etwas zweifelhaftem Recht findet, auch in der Stoa. Seine moderne Gestalt hat er aus der gewaltigen Entwicklung der Naturwissenschaft im 17. und 18. Jahrhundert geschöpft; die neuen Begriffe von Natur und Erfahrung, die für das rationalistische System der Wissenschaften maßgebend waren, sind es auch für ihn. In seiner Weiterentwicklung nimmt er teils die Psychologie (Comte und seine Nachfolger), teils die Biologie (Bain und Herbert Spencer) zur natürlichen Grundlage. Aber auch die verschiedenen Richtungen der geschichtlich begründeten Betrachtungsart, wie sie hauptsächlich in Deutschland vertreten wird (Beispiele unter anderen P. Barth, O. Willmann, Ed. Spranger) rechnet Frischeisen-Köhler hierher, während er in Kerschensteiners Arbeiten den bedeutungsvollen Versuch sieht, den geschichtlichen Standpunkt zugunsten eines überhistorischen zu überwinden.

In der idealistischen Pädagogik unterscheidet der Verfasser eine kritische und eine spekulative Richtung. Die erstere nimmt ihren Ausgangspunkt „von den reinen Ideen oder Geltungsarten, aus denen unabhängig von allen Seinsbehauptungen das Ziel der Erziehung entwickelt werden kann". „Es gilt der Entwicklung eines autonomen Systems, das in Vernunftnormen gegründet und von allen empirischen Gesetzmäßigkeiten unabhängig ist." Für den zweiten Typus handelt es sich um die Einordnung „in das Ganze einer Weltansicht, durch welche der Bildungsprozeß selber einen metaphysischen Gehalt gewinnt." Die kritische Theorie beruht stets auf einer dualistischen Gesamtansicht: sie zielt auf eine Überwindung des natürlichen Menschen durch den geistigen hin. Die spekulative Pädagogik dagegen wurzelt „in der Sehnsucht des Menschen, über den Zwiespalt seines Lebens, über den Gegensatz von Welt und Seele, Natur und Geist hinaus zu gelangen". Daher wird Bildung hier stets als ein Prozeß erfaßt, „durch welchen das einzelne Individuum in den Einigungsvorgang des Göttlichen und Natürlichen, den die Kultur darstellt, eintritt."

Anfechtbar erscheint mir in dieser Klassifizierung, daß unter den Begriff



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

des naturalistischen Positivismus zu viele und verschiedene Standpunkte zusammengefaßt werden, als daß sich wirklich noch ein scharf umrissener Typus ergäbe: Comenius und Meumann, Rousseau und Dilthey, Spencer und Willmann haben schließlich herzlich wenig miteinander zu tun, wenn schon für sie alle die Erfahrung den Ausgangspunkt bildet. Hier erscheint eine weitere Differenzierung unerläßlich, und vielleicht könnte Vowinckels Unterscheidung einer naturwissenschaftlich und einer geschichtlich orientierten Pädagogik eine fruchtbare Ergänzung ergeben. Es würden dann zwei Typen der empirischen Pädagogik den beiden idealistischen gegenüberstehen, und das Ganze gewönne dadurch an Natürlichkeit und Anschaulichkeit. Auch die Einordnung der einzelnen geschichtlich hervorgetretenen Theorien unter die verschiedenen Typen bietet zu mancherlei Einwänden und Zweifeln Anlaß. Ich übergehe sie, da es sich hier nur um die prinzipielle Würdigung der Gesamtleistung Frischeisen-Köhlers handelt, und diese, denke ich, muß man rückhaltlos anerkennen. Nicht nur, daß die Arbeit im Einzelnen viel Feines und Kluges enthält, daß sie Zusammenhänge aufdeckt und Fernblicke eröffnet, die bisher allzu wenig beachtet wurden: sie schafft auch tatsächlich die Grundlage zu einer systematischen Klassifizierung der Erziehungstheorien und damit zu einer pädagogischen Typenlehre überhaupt.

II.

Die Typisierung der erzieherischen Theorien kann grundlegend für die Orientierung über das Gesamtgebiet der Pädagogik werden, allein sie vermag weder noch beabsichtigt sie, den konkreten Inhalt desselben zu erschöpfen. Gleichwohl ist es denkbar, ja es ergibt sich als notwendige Forderung, das typisierende Verfahren nun auch auf diesen Inhalt selbst anzuwenden, die Erscheinungen, die sich auf dem Gebiete der historischen wie der praktischen Erfahrung darbieten, in entsprechender Weise nach typischen Gruppen zu ordnen und sie hierdurch zu anschaulichem Verständnis zu bringen. Auf diese Weise würden sich auch für die einzelnen Probleme Lösungsmöglichkeiten ergeben, von denen zwar keine an sich notwendige Allgemeingültigkeit in Anspruch nehmen könnte, deren Aufreihung aber einem systematischen Charakter zustreben und damit das bloß Empirische in seiner Zufälligkeit überwinden würde. Daß die Typenreihen selbst nur auf induktivem Wege gefunden und nicht durch Ableitung aus allgemeinen Oberbegriffen gewonnen werden können, ist auf dem konkreten Erziehungsgebiet noch deutlicher als da, wo es sich um allgemeine Grundanschauungen und Einstellungen handelt. Wie weit es möglich sein wird, eine systematisch umfassende Gesamtordnung des ganzen Gebietes zu erreichen, kann erst die Zukunft lehren. Eine solche würde offenbar das erzieherische Leben nach drei Gesichtspunkten hin zu behandeln haben, den drei konstituierenden Bestandteilen entsprechend, die in jedem Erziehungsvorgang überhaupt zutage treten: Charakter des Erziehungsziels, Einstellung des Erziehers, Natur des Zöglings. Es soll im folgenden mit einigen anschaulichen Zügen verdeutlicht werden, wie sich die typisierende Behandlung in den drei entsprechenden Hauptabschnitten etwa gestalten würde. Ich greife dabei zunächst auf ein paar eigene ältere Arbeiten zurück[1]), um mich zum Schluß wieder einer bedeutsamen Neuerscheinung zuzuwenden.

[1]) Erziehung und Unterricht, Kap. IX, S. 226 ff. — Die Prinzipien der Erziehungsgeschichte in der Zeitschr. „Die Geisteswissenschaften“ 1, 119 ff.



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:23 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

In der Geschichte der Erziehung ist es eine bisher zu wenig beachtete Tatsache, daß die einzelnen praktisch bedeutsamen Zielsetzungen und Richtungen durchweg nicht bloß einmal hervortreten, sondern in verschiedenen Zeitaltern und Volksgemeinschaften wiederkehren. Bisweilen beruhen solche Wiederholungen auf einer mehr oder weniger bewußt festgehaltenen Kontinuität der Entwicklung, auf den Nachwirkungen einer Epoche in die andere, weit öfter jedoch wachsen sie ohne Zusammenhang miteinander aus der Gleichheit sozialer, wirtschaftlicher, geistesgeschichtlicher Bedingungen hervor. Diese Wiederkehr zeigt sich am deutlichsten da, wo ein bestimmter Stand mit seinen Interessen und Anschauungen das Erziehungswesen beherrscht. Liegt es doch im Wesen solcher sozialen Gebilde, daß ihre innere Struktur zu den verschiedensten Zeiten und unter den verschiedensten äußeren Verhältnissen die gleiche bleibt. Aus dieser Struktur gehen notwendigerweise sowohl praktische Bedürfnisse wie ideale Forderungen hervor, die, miteinander verflochten, charakteristische Wertbegriffe und Zielsetzungen auch für die Erziehung hervortreiben. Die soziologischen Grundlagen der Erziehungsgeschichte treten hier deutlich in die Erscheinung.

Der erste deutlich erkennbare Typus dieser Art ist das aristokratische Ideal der ritterlichen Erziehung, die auf der Grundlage körperlicher Durchbildung ethische und ästhetische Werte entwickeln will, intellektuelle Bildungsziele dagegen zurückstellt. Kraft und Gewandtheit, Schönheit und anmutende Lebensformen, Festigkeit und Vornehmheit der Gesinnung sind es, die diese Erziehung anstrebt; Erkenntnis und Wissen aber sind ihr von untergeordneter Bedeutung. Dies ist das Ideal, das die ältere hellenische Jugendbildung von dem kriegerischen Heerlager der Dorer an bis zum Höhepunkte athenischer Kultur und Macht bestimmt hat. Es tritt mit fast völlig gleichen Grundzügen in der höfischen Zucht des 11. und 12. Jahrhunderts wieder hervor. Auch für die Erziehung des Adels im Quatro- und Cinquecento und die pädagogische Theorie der Renaissance in Italien ist ein nahe verwandtes Ideal maßgebend. In der Erziehung „des jungen Engländers vom Stande", für die Locke das Programm geschrieben hat, zuletzt in der Corpserziehung der preußisch-deutschen Offiziere, entdeckt man unschwer dieselben Grundzüge, wenn auch nach Volks- und Zeitverhältnissen im Einzelnen mehr oder weniger bedeutsame Abweichungen und Zusätze hervortreten.

Dem aristokratischen Persönlichkeitsideal steht seit den Anfängen alles Kulturlebens ein priesterliches gegenüber. Hier sind es gerade die dort gering geachteten intellektuellen Werte, auf die sich die Erziehung richtet: eine tiefere und umfassendere Erkenntnis, die nicht nur über das Wissen des Einzelnen und Uneingeweihten, sondern über alle bloß praktischen Erfahrungen hinausreicht, die Aneignung einer aus Offenbarung und Überlieferung geschöpften Weisheit, die hieraus hervorgehende Überlegenheit, die Kraft, Seelen zu lenken und Schicksale zu bestimmen, die zunächst in der Beherrschung des eigenen Selbst, in bewußter Lebensgestaltung und persönlicher Haltung zum Ausdruck kommt. Im letzten Grunde ein Ideal geistigen Herrschertums. Eine gewisse Entfernung trennt den Priester vom Volke, und so vollzieht sich auch seine Erziehung in Abgeschiedenheit und Tempelstille, ja es liegt wenigstens in den älteren Epochen zumeist ein Geheimnis über den priesterlichen Überlieferungen. Daher haben wir denn auch nur beschränkte Einblicke in ihren Gehalt und ihre Methoden. Im Laufe der späteren Entwicklung aber



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:23 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

löst sich nicht selten aus der religiösen Bildungssphäre eine philosophische heraus wie im nachveda'schen Brahmanismus oder, für uns von unmittelbarer Wichtigkeit, im griechischen Geistesleben, und hier tritt uns nun in hellem Lichte ein neues, rein intellektuelles Bildungsideal entgegen, das in seinen Grundzügen gleichwohl dem priesterlichen verwandt bleibt. Es ist ein geistiger Adel, der den ritterlichen ersetzt; die Absonderung vom Volke, vom Bedürfnis des Tages wird Erfordernis durch die Zuwendung zum Göttlichen, Ewigen als dem einzig wahren Werte auch des irdischen Daseins. Das ist das Ideal der philosophischen Erziehung, das Plato in seinem Staat entworfen, das er in seiner Akademie verwirklicht hat. Die Klosterschule des Mittelalters bringt es auf dem Höhepunkt der kirchlichen Weltanschauungen in seinen wesentlichen Zügen noch einmal hervor. Ein abgeschwächter Nachklang des philosophischen Typus ist die gelehrte Bildung, wie sie im späteren Altertum und dann wieder seit der Entstehung des Humanismus bis auf die Gegenwart in charakteristischen Grundzügen auftritt.

Dem aristokratischen und dem priesterlich-philosophischen Erziehungstypus muß als dritter notwendigerweise ein bürgerliches Bildungsideal entsprechen. Aber es ist eine sonderbare Tatsache, daß das Bürgertum erst sehr spät, kaum vor mehr als einem Jahrhundert, den Ansatz dazu genommen hat, einen seinem Wesen entsprechenden Bildungstypus zu entwickeln. Zwar die praktische Eingewöhnung und Unterweisung der Jugend, die auf die unmittelbaren Bedürfnisse des Lebens und der Berufsarbeit gerichtet ist, war der Zeit nach zweifellos die erste und bleibt die verbreitetste von allen Erziehungsweisen; aber die geschlossene Form eines ausgeprägten Bildungstypus fehlt ihr, da sie immer nur in unmittelbarer Anlehnung an Leben und Umwelt verläuft. Selbst da, wo das gesteigerte und verwickeltere Bedürfnis besondere Lehreinrichtungen hervorruft, bleiben diese, wie die Grammatistenschulen der Römer oder die deutsche Volksschule vor Pestalozzi, ganz am einzelnen Bedürfnis haften und von dem Bewußtsein inhaltlich leitender Allgemeinwerte unberührt. Im wesentlichen ist die bürgerliche Jugend stets durch Teilnahme an der religiösen, der gelehrten, gelegentlich auch der aristokratischen Bildung für ihr späteres Leben vorbereitet worden. Bei Pestalozzi in Lienhard und Gertrud, bei Goethe besonders in den pädagogischen Abschnitten der Wanderjahre, tritt mit dem Ideal der bürgerlichen Tüchtigkeit zum ersten Mal auch ein Bildungsideal auf, das dem produktiven Bürgertum in seiner Besonderheit gilt. Aber erst in unserer Zeit zeigt sich ein allgemein bewußtes und entschiedenes Streben in dieser Richtung, am deutlichsten in der Herausarbeitung der Idee der staatsbürgerlichen Erziehung, wie sie etwa Kerschensteiner vertritt.

Von den objektiven Bildungsidealen aus greift die Typenlehre auf die persönlichen Faktoren des Erziehungsverhältnisses über, also auf Erzieher und Zögling.

Den verschiedenen Bildungstypen entspricht eine Verschiedenheit des Erziehertypus, die nicht minder scharf hervortritt wie sie selbst. Dieses Abhängigkeitsverhältnis ist ebenso notwendig wie natürlich: es ist eine Vorbedingung aller erzieherischen Wirkung, daß der Erzieher die Werte, die er übermitteln soll, irgendwie und sei es auch nur unvollkommen in seiner Person verkörpert. Die aristokratische Gesellschaft freilich vermag diese Forderung am wenigsten durchzuführen: das Standesbewußtsein des Adels drückt den Er-


Digitized by Google Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

zieherberuf, wie jede nutzbringende oder erwerbsmäßige Tätigkeit, leicht auf eine untergeordnete Stufe herab, auf welcher eine Persönlichkeitsbildung höherer Art nicht möglich ist. Das zeigt sich schon in Hellas, wo die Aufgabe des Jugendunterrichts untergeordneten Mietlingen und Sklaven überlassen blieb. Allerdings eben nur der Unterricht, die Ausbildung der einzelnen Fähigkeiten und Kenntnisse; die Persönlichkeitsbildung selber wurde nicht von der Tätigkeit des Berufslehrers, sondern von dem Einflusse älterer Standesgenossen, wie er sich besonders in den erotischen Verhältnissen zwischen Männern und Jünglingen entfaltete, erwartet. Auf die unmittelbare und vorbildliche Einwirkung der Standesgenossen lief auch die höfische Zucht der ritterlichen Gesellschaft hinaus, und auch Locke fordert für die Erziehung der jungen Edelleute „einen verständigen Weltmann" d. h. einen Erzieher, der, wenn auch nicht von Geburt, so doch durch Lebenshaltung und Sitte den aristokratischen Kreisen angehört.

Von geschichtlicher Bedeutsamkeit ist vor allem derjenige Erziehertypus, der dem priesterlichen und dem damit verwandten philosophischen Bildungsideal entspricht: in der Gestalt des priesterlichen Lehrers erscheint der Menschenbildner zuerst in der Geschichte. Seine Tätigkeit gilt zunächst dem jungen Nachwuchs seines heiligen Berufs, doch mittelbar und unmittelbar erstreckt sich sein bildender Einfluß aus dem Tempel oder dem Kloster auf weitere Kreise. Bei den Hellenen geht dann der Charakter des priesterlichen Erziehers in die Würde des philosophischen Lehrers und Schulhauptes über, und im Mittelalter ist der Geistliche, der Mönch, der Lehrer der gesamten Epoche und bleibt es bis in das Reformationszeitalter hinein: erst allmählich entsteht, in den protestantischen Landen statt des geistlichen Erziehers, in den katholischen neben ihm, ein weltlicher Lehrerstand.

Wie die bürgerliche Erziehung selbst in ihrer typischen Bestimmtheit, so entwickelt sich auch der ihr gemäße Typus des bürgerlichen Lehrers und Volkserziehers erst langsam und allmählich; noch in unserer Zeit ist diese Entwicklung nicht abgeschlossen, aber es zeigt sich immerhin mit zunehmender Deutlichkeit das Idealbild, dem sie zustrebt, von zwei verschiedenen Ausgangspunkten aus zustrebt: auf der einen Seite der Mann aus dem Volke, der dessen Mühen und Leiden, seine Bedürfnisse und seine Sehnsucht aus eigenem Erlebnis kennt, aber sich durch Bildung und Wissen darüber erhoben hat und nun den Lehrerberuf als eine soziale Aufgabe ergreift, um die Schäden zu heilen (Pestalozzi); auf der anderen Seite der Gelehrte, insonderheit der gelehrte Humanist, der auf der Höhe des geistigen Lebens die Begabteren unter der Jugend zu sich und seinen Erkenntnisfreuden heraufziehen will (Herder, Friedrich August Wolff). Der Lehrertypus der Zukunft wird die Vereinigung beider darstellen müssen und sich damit einem neuen Höhepunkt in der Geschichte menschlicher Bildung annähern.

Was nun, abgesehen von der äußeren Gestalt und der Lebensstellung, das innere Wesen dieser verschiedenen Erziehertypen ausmacht, das habe ich in meinem vorhin genannten Buche eingehend dargestellt. Ich begnüge mich hier damit, einige wenige Sätze anzuführen, in denen die Summe jener Betrachtungen gezogen wird.

Das erste Kennzeichen des priesterlichen Erziehers ist eine gewisse Weihe und Würde, die ihn von den übrigen Menschen, auch von seinen Schülern entfernt. Die Berührung mit dem Göttlichen, sei es die Religion,


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:23 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

sei es die Philosophie, verleiht ihm diese Weihe, die denn auch schon in seinem äußeren Auftreten, in der Ruhe und Gemessenheit der Haltung, oft auch schon in der Kleidung zum Ausdruck kommt. Wesentlicher sind die Eigenschaften innerer Natur. Der Priester, der Weise, wenn sie wirklich das sind, was diese Namen sagen, kennen die Seelen der Menschen und wissen sie zu lenken. Es eignet ihnen ein Zug von Herrschergabe und Herrschergröße, — einer Herrschergröße, die nicht von dieser Welt ist, denn das ist schließlich das entscheidende: der Weise wie der Priester, beide stehen in freiwilliger Entsagung dem Leben fern, und dieses hat kein praktisches, kein persönliches Interesse für sie; der Erzieher verlangt nichts als der Idee zu dienen, der er angehört, Männer zu bilden, die ihr dermaleinst dienen sollen; er muß ein Vorbild selbstlosen Idealismus sein. Hierdurch erweckt er verehrende Hingabe, die zugleich einer erhabenen Sache und der Persönlichkeit ihres Vertreters gilt.

An die Stelle des priesterlichen oder philosophischen Erziehers stellt die geschichtliche Bewegung den gelehrten Lehrer. Dieser Typus, am reinsten etwa durch die großen deutschen Humanisten des 15. und 16. Jahrhunderts, einen Agricola, Reuchlin, Melanchthon verkörpert, erfuhr seine Wiedergeburt, als der Humanismus gegen Ende des 18. Jahrhunderts seinen neuen Aufschwung nahm, in der Wirksamkeit Herders, Wolffs und einer Reihe ihrer Nachfolger seinen Gipfel erreichte und von da aus auf den Philologenstand gestaltend einwirkte. Die Höhe und Würde des Priestertums tritt zurück; nicht immer, aber doch oft genug prägt sich eine gewisse Enge und Kleinlichkeit im Auftreten des Gelehrten aus. Seine Weltabgeschiedenheit ist nicht selten mit Unkenntnis des Lebens verbunden: es fehlt die überlegene Kraft, welche die Seelen durchdringt und sie zu lenken weiß. Alles das muß durch die Überlegenheit ersetzt werden, die ihm sein Wissen und seine Arbeit verleihen. Die Strenge der Selbstzucht, die Treue und Gewissenhaftigkeit wirkte vorbildlich, selbst da, wo Geist und Phantasie nicht zur vollen Höhe entfaltet erscheinen. Kommen aber im glücklichen Falle, wie bei jenen großen Führern, noch die Eigenschaften eines überlegenen Geistes kommt Kraft der Phantasie und der Empfindung, Weite des Gesichtskreises hinzu, so ergibt sich ein Bild, das dem des priesterlichen Erziehers an Wert nicht nachsteht. —

Man bemerkt, wie die Einsicht in die soziologische Bedingtheit der Erziehertypen zum Verständnis ihrer Eigenart und ihrer Erscheinungsformen beiträgt. Dennoch ist nicht zu verkennen, daß das innere Wesen der erzieherischen Tätigkeit durch diesen Einblick nicht eigentlich erreicht wird. Tiefer führt es, wenn wir die persönliche Willensrichtung des Erziehers ins Auge fassen, wie sie sein Verhältnis zum Erziehungsziel bestimmt. Auch hier kann uns geschichtliche Betrachtung die Wege weisen. Suchen wir nämlich die letzte und innerste Absicht zu erfassen, aus der die Werke der großen Pädagogen hervorgegangen sind, so finden wir einen dreifachen Unterschied. Der Erzieher will entweder in dem Zögling sein eigenes Wesen erneuern, höher vielleicht und vollkommener, aber wesentlich in den gleichen Zügen, oder der Trieb schlägt die entgegengesetzte Richtung ein: er geht aus dem Gefühl der eigenen Unzulänglichkeit, der Unzufriedenheit mit sich selber, hervor; das junge Geschlecht soll anders, stärker, gesünder werden als der Erzieher. Im Gegensatz zu diesen beiden subjektiv eingestellten



Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

steht der objektive Typus. Hier kommt die eigene Persönlichkeit nicht in Betracht. Keine Erinnerung trübt dem Erzieher den Blick oder färbt ihm das Gefühl: er sieht nur den Zögling selbst vor sich und will zur Vollendung bringen, was die Natur in diesem angelegt hat. Den geschichtlichen Typus der ersten Art verkörpert Plato, dessen letzter Zweck es ist, den Philosophen zu erziehen, wie er selbst sich nach dem Beispiel seines Meisters Sokrates erzogen hat. Den zweiten zeigt uns Pestalozzi, der „träumende Tor", der „ein immer und immer nur zertretenes Leben" in den Dienst des Erziehungszweckes stellte, der seinem Gott dankte, daß er ihn ins Elend gestoßen habe, weil er nur so das Elend des Volkes erkennen und heilen lernen konnte. Nicht minder auch Rousseau, dem aus einer unsteten und verwahrlosten Jugend ein unheilbarer innerer Zwiespalt ins Leben folgte: eben aus diesem erwuchs ihm das Bildungsideal seines Emile, des vernünftigen und natürlichen, des freien, klaren und starken Menschen, ebenso aber auch das Ideal eines zielbewußten Erziehers und Freundes, und einer Bildung, die zu gleicher Zeit natur- und vernunftgemäß ist und ihr Ziel nicht verfehlen kann. Den Typus des objektiven Erziehers verkörpert Goethe. In einem höheren Sinne noch als Rousseau sieht er in dem Erzieher den Vollstrecker der Natur: aus seiner Eigenart heraus soll jeder Zögling gebildet werden zu dem, was die Natur mit ihm gewollt. In jedem sind persönliche Werte im Keim angelegt: sie zur Entfaltung zu bringen ist Aufgabe und Ziel der Erziehung. Diese Überzeugung, die Goethe als praktischer Erzieher wie als Dichter vertrat, bildet Fröbel in seiner „Menschenerziehung" zur systematischen Theorie weiter, er begründet auf sie das System des Kindergartens.

Der Unterschied dieser Typen ist, wie die Beispiele zeigen, auch für die geschichtliche Entwicklung der Pädagogik von Bedeutung. Ohne ihn zu berücksichtigen, wird es niemals gelingen, das Wesen eines der originalen erzieherischen Denker restlos zu erfassen. Gleichwohl sind diese Typen selber nicht geschichtlich bedingt, vielmehr führen sie auf eine Verschiedenheit der persönlichen Willensrichtung zurück, die nur psychologisch erfaßbar ist und sich zu allen Zeiten in jeder erziehenden Generation wiederholt. Dem der offne Augen hat, tritt sie im Leben oft genug entgegen: wir alle kennen den Typus des mit sich und seiner Lebensgestaltung zufriedenen Vaters, der die Entwicklung seines Sohnes der seinen möglichst gleich zu gestalten suchte, wie den des Unzufriedenen, der durch die Erziehung das Gegenteil von dem erreichen will, was er selbst ist. Und wir finden, freilich seltener, auch jenen höchsten Typus, den objektiven Erzieher, der nichts will, als die Natur seiner Kinder ihren eigenen Gesetzen gemäß sich entfalten lassen[1]).

Ist somit die typisierende Betrachtung der Erzieherpersönlichkeit nur teilweise durch historische Gesichtspunkte beherrscht, so verlieren diese ganz ihre Bedeutung, wenn es sich um die Betrachtung des Zöglings handelt. Die Jugend, die erzogen werden soll, trägt zu allen Zeiten und überall im wesentlichen die gleichen Züge. Die besondern Eigenschaften der Rassen und Nationen treten in den Jahren vor der Pubertät und während derselben noch

[1]) Der verbreitetste unter diesen Typen ist wahrscheinlich der zweite. Jedenfalls ist er derjenige, der für das Verständnis geschichtlicher wie praktischer Erscheinungen den tiefsten Aufschluß gibt. Alfr. Adlers Lehre von der Minderwertigkeit und die daran geknüpften Ansätze zu einer psychologischen Begründung der Pädagogik, über die C. Russo im 22. Jahrgang dieser Zeitschrift S. 355 ff. eingehender berichtet, gehören ganz und gar hierher.


Digitized by Google

Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:23 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

zurück, typisch erscheinen überall die gleichen Entwicklungsstufen, grundlegend sind die Eigenschaften, die diese voneinander, wie von der Verfassung der Erwachsenen trennen. Noch entschiedener sind wir für das Verständnis des einzelnen jugendlichen Wesens in seiner Besonderheit auf psychologische Gegebenheiten und Zusammenhänge angewiesen. Kurz, eine Aufreihung von Zöglingstypen, möge sie nun mehr oder weniger systematisch angelegt sein, kann nur auf rein psychologischem Boden erwachsen. Die Jugendkunde der Gegenwart ist denn auch bestrebt, ein typisierendes Verfahren auszubilden, das dem der beschreibenden Naturwissenschaft nahe verwandt ist. Besonders der Begriff des Begabungstypus tritt als zentral und richtunggebend hervor. Allein man wird nicht verkennen, daß dieser Begriff sich von den oben behandelten Typen der Erziehungssysteme und selbst der Erzieher seinem Wesen wie seiner methodischen Bedeutung nach unterscheidet. Er setzt ein analytisches Verfahren voraus, durch welches aus dem gegebenen Komplexe von Anlagen eine oder einige einzelne als die hervorstechenden und maßgebenden herausgehoben werden. Jene dagegen erfassen die Gesamterscheinung unter einem herrschenden Gesichtspunkt, der intuitiv und unmittelbar aus der Betrachtung geschichtlicher oder praktischer Zusammenhänge gewonnen wird. Die typisierende Betrachtung der letzteren Art will Gesamtbilder entwerfen, die psychologische Begabungslehre hält sich mit bewußter Absicht ans Einzelne. Diese Notwendigkeit ist ihr durch den naturwissenschaftlichen Charakter der neueren Psychologie überhaupt auferlegt, und es ist daher nicht wahrscheinlich, daß sie jemals darüber hinaus zu einer konstruktiven Darstellung jugendlicher Persönlichkeiten in ihrer Gesamterscheinung gelangen wird.

III.

Vor kurzem hat Vowinckel seine älteren Bemühungen um die pädagogische Typologie wieder aufgenommen und in einer besonderen Richtung weitergeführt. Das Buch, in dem dies geschieht, soll das „gesamte pädagogische Bewußtsein“ untersuchen.[1] Der Titel ist analog etwa einer Psychologie der Religion oder auch „der Mode“ gemeint. Es handelt sich also nicht etwa bloß um eine Unterrichtslehre auf psychologischer Grundlage. Eine solche bildet vielmehr nur den zweiten Abschnitt der Schrift. Der dritte aber ist es, der unter dem Titel „Psychologie der Schulgemeinschaft“ die Untersuchungen zusammenfaßt, die uns hier besonders angehen: eine Typologie der Schüler, der Klassengemeinschaften und endlich der Lehrer.

Vorangeschickt ist ein grundlegendes Kapitel, das die Probleme der Charakterologie im allgemeinen behandelt. Von der Einheit des Ichs im Bewußtsein geht die Betrachtung hier, wie in dem ganzen Werke aus: in diesem Sinne knüpft V. an die Einstellung der Denkpsychologie an und lehnt für die typisierende Betrachtung die Leistung der erklärenden, das heißt der naturwissenschaftlich eingestellten Psychologie ab (S. 94). Er stellt eine Reihe von herrschenden oder, wie er es ausdrückt, zentrierenden Funktionen auf, in denen die Einheit des Ich sich als individuelle Besonderheit der Anlage ausspricht und damit zugleich der Erziehung ihre besondere Aufgabe stellt. Die Persönlichkeit, darin stimmt V. mit dem Verfasser der Sozialpädagogik überein, gestaltet sich nur in der Gemeinschaft und zu Zwecken, die aus der Idee des Gemein-

[1]) E. Vowinckel, Psychologie der Pädagogik. Berlin, F. A. Herbig, 1921.


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:23 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

schaftslebens hervorgehen. Daher hat eine Psychologie der Schulgemeinschaft biologische und teleologische Gesichtspunkte, individuelle Grundlagen und allgemeine Ziele der Persönlichkeitsbildung miteinander zu verknüpfen. Die biologisch gegebenen zentrierenden Funktionen treten nach V. hervor im Temperament, im „Rhythmus" der Individualität, in den Besonderungen der intellektuellen Richtung, endlich in der Stärke und Richtung des Willenslebens. Wie weit diese Aufreihung logisch und psychologisch haltbar ist, braucht hier nicht nachgeprüft zu werden, umso weniger als die nunmehr folgenden typischen Gruppierungen sich nicht auf den hiermit gegebenen Gesichtspunkten aufbauen, sondern sie nur nebenbei zu gewissen Unterteilungen benutzen. Vs. Typenbildung selber vollzieht sich vielmehr auf einem anderen m. E. klareren und selbstständigeren Grundriß, als er von Begriffen wie Rhythmus und Temperament abgeleitet werden kann.

V. geht, wie bei der Betrachtung des Schullebens natürlich, von der intellektuellen Einstellung der Schüler aus und findet bereits im Kindesalter *zwei* in dieser Hinsicht deutlich geschiedene Typen, die Tatsachen- und die Phantasie-Intellekte. Diese letzteren erscheinen wieder in zwei Unterarten: als lebhaft bewegliche oder als stille „verträumte" Phantasiekinder. In lebendigen, von Anschauung gesättigten Farben treten diese kindlichen Typen bei V. hervor; ihre Werte, ihre Aussichten für die spätere Entwicklung werden mit erzieherischem Feingefühl abgewogen. Eingehendere Unterscheidungen der intellektuellen Typen aber macht erst die Zeit der beginnenden Reife möglich. Nun treten deutlich sichtbar drei Arten von jugendlichen Geistern auseinander: Gedächtnismenschen, logische Intellekte, künstlerische Naturen. Die ersteren sind die bloß rezeptiven Geister, welche die große Masse der Durchschnittsschüler bilden. Sie sind wesentlich zur Aufnahme fertig überlieferter Begriffe und Anschauungen veranlagt, und ihre Leistung besteht darin, das willig Aufgenommene mit Hilfe des Gedächtnisses sich einzuprägen. Die geistige Aktivität fehlt ihnen; die Kraft, neue Eindrücke denkend zu durchdringen, eine eigene Welt in sich aufzubauen, ist verkümmert. „Jeder Lehrer kennt die gedächtnistreuen Schüler, denen nie etwas zum Erlebnis wird." Das bestimmende Merkmal des zweiten Typus ist die Unterscheidungskraft, das kritische Vermögen; es zeigt sich in der Art der theoretischen Aufnahme ebenso wohl, wie gegenüber den Eindrücken des praktischen Lebens: „die Materie ist ziemlich gleichgültig. Die Fähigkeit kann sich überall entfalten." Der Typus der Phantasiebegabten endlich wird nicht näher veranschaulicht. V. begnügt sich mit dem Hinweis, daß die künstlerische Anlage ein Danaergeschenk für das Leben wie für die Schule sei. Diese letztere habe sich immer feindlich zu ihr verhalten und zwar aus einer Notwendigkeit heraus. Die höheren Lehranstalten wenigstens könnten ihrer Eigenart nach nur die Gedächtnisnaturen und die logischen Intellekte wirklich brauchen. Hiermit ist nun freilich ein Problem nur eben berührt, das nach seiner praktischen wie theoretischen Bedeutsamkeit einer eingehenden Behandlung und befriedigenden Lösung dringend bedarf.

Diese Einteilung nach der Art der intellektuellen Anlage wird nun gekreuzt durch die Besonderungen des Gefühls- und Willenslebens. V. unterscheidet hier zwei große Gruppen, die er „die Empfänglichen und die Eigenkräftigen" nennt. Die Empfänglichen geben sich innerhalb der Schulgemeinschaft entweder „durch frohe und naive Einschmiegung" oder durch innerliche Ver-



Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:23 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

arbeitung des Aufgenommenen zu erkennen, diese letzteren zeigen eine stille Tiefe, die bis zur Melancholie gehen kann. Die Eigenkräftigen, das heißt die aktiven und zugleich selbstvertrauenden Naturen, teilt V. in die lauten und herrschsüchtigen und die „bescheidenen", das heißt die zugleich ihrer Fähigkeiten und ihrer Grenzen bewußten, ruhig tüchtigen Charaktere. Diese letzteren sind die Führernaturen, „das Salz der Schulgemeinschaft".

Diese Typen hat V. nur in kurzer Formulierung gekennzeichnet, nicht mit ihren Einzelzügen zu plastischer Darstellung gebracht. Er legt, seinem besonderen Thema entsprechend, den Hauptton auf ihre Bedeutung für die psychologische Struktur der Schülergemeinschaft und nicht eigentlich auf die Erkenntnis der Zusammenhänge in der Einzelseele. Ja, was er in der letzteren Hinsicht beibringt, ist nicht durchweg einwandfrei, besonders die Art, wie er seine Schülertypen an dichterischen Schöpfungen zu veranschaulichen sucht, wirkt zuweilen geradezu absurd. Aber es wäre durchaus der Mühe wert, und V. wäre wohl der Mann dazu, die entworfene Typologie nach der individualpsychologischen Seite zu vertiefen und in klaren und festen Umrissen hinzustellen. Den Reichtum an Gesichtspunkten wie an praktischen Anschauungen, die die Aufgabe verlangt, besitzt er. Das literarische Material freilich müßte nicht in Kleists und Hebbels Tragödien, sondern etwa bei Gottfried Keller, Hermann Hesse, H. Federer gesucht werden. Den letzten Band der Buddenbrooks zieht V. mit Recht heran.

An die Typologie der Schülerindividualitäten schließt V. eine typisierende Beschreibung der Klassengemeinschaften: er unterscheidet drei Formen derselben, die er als demokratische, als Führer- und als Freundschaftsklasse bezeichnet. Die Idee ist sehr interessant, der Ausblick auf eine Soziologie des Schullebens eröffnet sich, die zu tiefen Einsichten in das Wesen der Jugendgemeinschaften wie des Gemeinschaftslebens überhaupt führen kann. Gelungen ist der Versuch m. E. noch nicht. Daß die typischen Verhältnisse, die dem Verf. vorschweben, Bedeutung für das Schulleben haben, ist gewiß; daß aber in der Wirklichkeit gegebene Schulklassen in ihrer Gesamtgestaltung den einzelnen dieser Typen entsprechen, dürfte doch wohl der Ausnahmefall sein. Inhaltlich ist zwar der Gegensatz von demokratischer und Führerklasse verständlich und verwendbar, dagegen erscheint mir die Auffassung V.s von Schülerfreundschaften und ihrer Bedeutung für die Gemeinschaft unzulänglich und verfehlt.

Sehr bedeutsam dagegen, vielleicht das wertvollste in dieser gesamten Typologie ist die psychologische Betrachtung der Lehrerpersönlichkeit, wie sie denn auch am eingehendsten ausgeführt ist. Man muß dabei freilich im Auge halten, daß, was hier gegeben wird, nicht in einer Reihe mit der Aufstellung der Erziehertypen steht, wie ich sie oben entwickelt habe. Der Verf. bleibt auch hier im engeren Rahmen des Schullebens; es handelt sich für ihn um den Klassenlehrer und die typisch verschiedene Art, wie dieser seine Aufgabe anfaßt, nicht um den pädagogischen Denker, noch um den in rein persönlichem Verhältnis sich betätigenden Erzieher. (Freilich könnte der Zusammenhang zwischen beiden Typenreihen leicht deutlich gemacht werden.) V. scheidet zwischen dem sachlich und dem persönlich eingestellten Lehrer. In der ersten Gruppe tritt zunächst der „nur sachliche", d. h. der am Stoff klebende Schulmeister hervor, den der überlieferte Sprachgebrauch als „Pauker" bezeichnet. Er entspricht dem Typus des rein auf



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:23 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

das Gedächtnis gestellten Schülers: wie diesem die Aufnahme, so bedeutet ihm die Überlieferung fertig geformten Materials alles, sie deckt sich nach seiner sehr unzulänglichen Auffassung mit dem Gesamtkreis seiner Aufgabe. In beträchtlichem Abstand erhebt sich über ihn der „vergeistigt sachliche" d. h. der im rechten Sinn wissenschaftliche Lehrer. Ihm steht die erkenntnismäßige Formung des Lehrstoffs, die intellektuelle Leistung, nicht die bloße Überlieferung im Vordergrunde und damit doch schon ein wirkliches Ideal geistiger Tätigkeit. Allerdings läuft auch er Gefahr, sich auf Abwege zu verirren: die beiden Sondertypen des einseitigen Fachmenschen und des „Methodenreiters" zeigen das. Die zweite Hauptgruppe nun unterscheidet sich von der ersten dadurch, daß für sie von vorneherein die Persönlichkeit des Schülers, nicht der Lehrgegenstand im Mittelpunkte steht und mithin weder gedächtnismäßige Einprägung noch wissenschaftliche Methode, sondern die unmittelbare Einwirkung des reifen auf den werdenden Menschen als der Kern der bildenden Tätigkeit aufgefaßt wird. Hierbei scheiden sich als Untertypen der „naiv persönliche" und der „bewußt persönliche" Lehrer. Der erstere gibt sich ganz subjektiv aus unmittelbarem Gefühl und Antrieb heraus; er kann damit Wirkungen erzielen, die dem bloß sachlich eingestellten versagt bleiben, aber freilich, diese Subjektivität schützt nicht vor schiefen Zielstellungen, und die menschliche Liebenswürdigkeit, die unmittelbare Zuneigung zur Jugend nicht vor Geistesarmut und Leere. Daher ist der höchste Typus derjenige, der die Gleichgewichtslage zwischen subjektiver und objektiver Einstellung wahrt, der das persönliche Lebendige ebenso wohl wie das sachlich Wertvolle im Auge hat und in der Vereinigung beider Ziel und Richtung seiner Tätigkeit sieht. Er allein vermag seinen Schülern Ideale aufzurichten, die ihrer Individualität entsprechen und doch über diese hinaus allgemeine Geltung haben. Er allein ist im letzten und höchsten Sinne des Wortes nicht nur Lehrer, sondern auch Erzieher.

Von besonderem Interesse ist es, wie hier aus der typologischen Betrachtung ungesucht und schier ungewollt Werturteile hervorwachsen, denen man den objektiven Charakter nicht absprechen kann; ein Beitrag zur Lösung der methodischen Schwierigkeit, die aus der Doppelseitigkeit der Pädagogik als Tatsachen- und als Wertwissenschaft hervorgeht. Überhaupt wird man sich am Abschluß unserer Betrachtung ein Bild von der Bedeutung machen können, die einer umfassenden pädagogischen Typologie, einer Erziehungswissenschaft, die ganz als Typenlehre gestaltet wäre, innewohnen muß. Sie ist gewiß nicht die einzig mögliche und erschöpfende Form, in der eine wissenschaftliche Pädagogik wird auftreten können. Aber dennoch kann sie ein methodisches Verfahren und zugleich einen systematischen Zusammenhang entwickeln, die nicht nur zu tiefen Einsichten auf dem Gebiete der Erziehungswissenschaft selbst führen, sondern darüber hinaus auch für andere Geisteswissenschaften vorbildlich zu werden vermögen.


Digitized by Google

Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:23 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Die Bedeutung des Ach'schen Begriffes der Determination für die Erziehungslehre.

Von Andreas Hillgruber.

Für die Beurteilung des Seelenlebens, das sich an den Willensakt anschließt, ist der von N. Ach[1]) eingeführte Begriff der Determination von entscheidender Bedeutung. Er besagt folgendes: durch den Willensakt wird der Ablauf des Seelenlebens in der durch die Zielvorstellung charakterisierten Weise festgelegt, und die Realisierung der Zielvorstellung erfolgt im gegebenen Augenblick automatisch. Die Nachwirkung des Willensaktes, die Determination, ist im allgemeinen unmittelbar nach dem Akt am stärksten und verblaßt mit zunehmender Zeit, kann aber unter Umständen lange Zeiträume, ja die ganze Lebenszeit zu spüren sein.[2]) Die determinierende Wirkung des Willensaktes und der Abfall der Stärke der Determination sind abhängig von der Eigenart des Menschen, seinem Temperament. Sind die Widerstände, die sich der Verwirklichung der Zielvorstellung entgegenstellen, so groß, daß anders gehandelt wird, als man gewollt hat, so entsteht ein Gefühl der Unlust, das einen verstärkenden Willensakt hervorruft. Dies gilt jedoch nur im allgemeinen und ist von der Eigenart des Temperaments abhängig. Bei manchen Menschen ist die Gefühlsreaktion sehr lebhaft, bei anderen stumpf, so daß die objektiv gleiche Handlung eine ganz verschiedene Rückwirkung auf den Willen nach sich ziehen kann.

Diese Ergebnisse sind unter Zugrundelegung intellektueller Prozesse erzielt worden; man kann ihre Wirksamkeit aber auch auf dem Gebiet des Sittlichen verfolgen. Die Forderung, die Wahrheit zu reden, ist für den sittlichen Menschen so in sein ganzes Wesen eingedrungen, daß er es für selbstverständlich ansieht, die Wahrheit zu reden; er kann gar nicht anders; sein Seelenleben ist in dieser Richtung festgelegt oder, um den Ausdruck zu gebrauchen, determiniert. Im einzelnen Falle ist gar kein besonderer Willensakt nötig. Es kommt dem Menschen gar nicht zum Bewußtsein, daß er etwas Besonderes leistet. Man nehme folgendes an: Solch ein Mensch habe das Unglück, im Kriege in Gefangenschaft zu fallen. Ihm ist eingeschärft, nichts auszusagen, und er verweigert tatsächlich jede Aussage; aber Hunger und Gefängnis lassen ihn den Ausweg finden, daß er sich entschließt, eine Aussage zu machen, aber dem Ausfragenden etwas vorzulügen. Bald zeigt es sich, daß er sich mehr vorgenommen hat, als er ausführen kann. Jedes wahre und jedes gelogene Wort kann ihm vom Gesicht abgelesen werden.[3]) Er bestätigt durch sein Verhalten, daß der Begriff der Determination auch auf sittlichem Gebiet begründet ist. Wer kennt nicht das unbehagliche Gefühl, das den Wahrheitsliebenden beim Aussprechen einer Lüge überkommt? Wir nennen es „Gewissen"; es ist aber nichts anderes als die auf dem Gebiete der intellektuellen Prozesse beobachtete

[1]) Vgl. N. Ach, „Über die Willenstätigkeit und das Denken". „Über den Willensakt und das Temperament".

[2]) Man betrachte unter diesem Gesichtspunkte die Bekehrung des Apostels Paulus.

[3]) So erkläre ich mir in vielen Fällen den Verrat militärischer Geheimnisse durch Kriegsgefangene.



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:23 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

gefühlsmäßige Reaktion, wenn die Determination nicht stark genug war, um die entgegenstehenden Hindernisse überwinden zu können.

Wir wenden uns nunmehr den Aufgaben der Erziehung zu. Bei seiner Arbeit wird der Erzieher bald merken, daß er der Eigenart des Temperaments der Zöglinge Rechnung tragen muß. Bei manchen ist die gefühlsmäßige Motivation so lebhaft, daß die Ehrfurcht vor dem Sittengesetz einen Willensakt auslöst, der dauernd die Lebensführung beeinflußt. Bei anderen wird wohl noch ein starker Willensakt ohne besondere Einwirkung des Erziehers einsetzen, aber die resultierende Determination fällt in ihrer Stärke rasch ab, und der Erzieher wird zu seinem Bedauern Verfehlungen feststellen, die er nach der beobachteten begeisterten Aufnahme der sittlichen Forderung nicht erwartet hätte. Der ungeschulte Erzieher sieht bösen Willen und richtet seine Maßnahmen dementsprechend ein, und doch liegt nur Schwäche der determinierenden Veranlagung vor. Bei einer solchen Willensveranlagung genügt eine milde Erinnerung, um wieder sittliche Bereitschaft zu erreichen. Andere haben eine stumpfe Motivation; sie sind gefühlsmäßig schwach veranlagt. Es bedarf entschiedener Einwirkung des Erziehers, um überhaupt den erwünschten Willensakt zu erzielen.

Bei diesen notwendigen Eingriffen in das Willensleben des Zöglings ist es sehr wichtig, daß der Erzieher sich vor Augen hält, worin seine Aufgabe besteht. Er soll nicht Vergehen aburteilen oder strafen, sondern dem Zögling helfen, einen Willensentschluß zu fassen; dann wird es ihm leicht sein, seine Menschenwürde zu achten. Er muß sich des Beispiels des Reiters erinnern, der ein Hindernis nehmen will; wenn er seinem Pferde dabei Peitsche oder Sporen gibt, so spricht er nur von „Hilfen“, aber niemals von Strafen.[1])

Das Ziel der Erziehung ist die sittliche Reife des Zöglings, womit die Fähigkeit zu selbständiger Entschließung in sittlicher Hinsicht und eine angemessene Kräftigung der sittlichen Determination gemeint ist. Die eben erwähnten Maßnahmen, die Eingriffe ins Willensleben, wird der Erzieher nur ausnahmsweise anwenden, sie bewirken wohl Willensakte, aber es fehlt das Moment der Selbständigkeit des Zöglings.

Es muß darauf hingewiesen werden, daß die sittlichen Willenshandlungen nur eine besondere Art der Willenshandlungen überhaupt sind, und daß man eine formale Schulung der Sittlichkeit erreicht, wenn man das Willensleben im allgemeinen kräftigt. Spiel und Sport bieten sich dem Erzieher in dieser Hinsicht zunächst als hochwertige Erziehungsmittel dar. Man ist sich noch nicht überall bewußt, wie gerade die Entschlußfähigkeit durch diese beiden Formen der Betätigung der Kinder- und Jugendjahre geübt wird. Ich denke an das einfache Greifchenspiel. Interessant ist es, dabei die einzelnen Phasen des Willenslebens zu verfolgen. Der Entschluß zum Angriff auf der einen, der Entschluß zur Rettung auf der anderen Seite, dann nach dem Schlag vollständige Umkehrung der Einstellung. Der Flüchtling wird zum Angreifer und dieser zum Flüchtling; so reiht sich in rascher Folge Willensakt an Willensakt. Beim Schlagballspiel, das auf der Grenze zwischen Spiel und Sport steht, sind die Verhältnisse schon komplizierter: Hier gilt es, die ganze Situation zu überblicken und im günstigsten Augen-

[1]) Objektiv kommt es ja auf dasselbe hinaus. In der Erziehung spielen jedoch die subjektiven Momente eine wichtige Rolle.



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:23 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

blick den Entschluß zum Mallauf zu fassen. Der Augenblick des Abwerfens einer Partei ist psychologisch noch höher zu bewerten, weil eine vollständige Umstellung des Willens von der Verteidigung zum Angriff erfolgt.

Wir wenden uns nunmehr zur erzieherischen Pflege der vom Willensakt ausgehenden Determination. Sie soll im gegebenen Augenblick zur Verwirklichung der Zielvorstellung führen. Wenn wir vom Sittlichen im engeren Sinne absehen, so finden wir den Fortschritt von der Absicht zur Verwirklichung der Absicht am ausgeprägtesten in der Beschäftigung, die man Arbeit nennt. Das ist der Unterschied zwischen Spiel und Arbeit, daß diese sich von einer bestimmten Absicht leiten läßt und ein Ergebnis erzielen will, während bei jenem davon keine Rede ist. Pflege der Arbeit bedeutet Pflege des Willenslebens, im besonderen Pflege der ihrer Aufgabe gewachsenen Determination. Wir müssen scheiden zwischen der Arbeit als einfacher Beschäftigung und Arbeit als einer zielstrebigen Beschäftigung, die ein beabsichtigtes Ergebnis zeitigen will. Nur dieser wohnt der große erziehliche Wert inne, weil nur der in diesem Sinne arbeitende Mensch sein Willensleben in derselben Weise ablaufen läßt, wie es bei einer sittlichen Handlung geschieht. Nur der Schulmann, der sich dieser fundamentalen Einsicht erschlossen hat, wird die Schularbeit bewußt erziehlich gestalten. Als Ziel wird ihm vorschweben: Die Arbeit muß ein Ergebnis zeitigen. Er wird die Arbeit angemessen der Kraft des Zöglings auswählen, nicht zu leicht, sonst würde das fördernde Moment[1]) der Schwierigkeit der Aufgabe fehlen, nicht zu schwer, sonst würde sie ergebnislos sein.

Die Form der Schule, die man Arbeitsschule nennt, hat als wertvollen erzieherischen Faktor aufzuweisen, daß sie von Anfang an den Schüler vor Aufgaben stellen will, die er selbsttätig lösen soll. Im ersten Schuljahr z. B. ist das Märchen vom Rotkäppchen erzählt worden. Der Lehrer wirft den Gedanken auf: Könnten wir nicht einmal das Haus der Großmutter malen oder Rotkäppchen in Ton kneten? Der Anregung folgt der Entschluß und die Ausführung. Mit der Vollendung einer jeden dieser Aufgaben vollzieht sich der Ablauf einer Willenshandlung, und darin liegt ihr erziehlicher Wert.

Besondere Erwähnung in erziehlicher Hinsicht verdienen die Aufsätze. Um den entschließenden Akt nach Möglichkeit in die Seele des Schülers zu verlegen, empfiehlt es sich, mehrere Aufgaben zur Auswahl zu geben. Die an die Wahl des Schülers sich anschließende Willenshandlung findet in der Abgabe der fertig eingeschriebenen Arbeit ihren Abschluß.

Zum Schluß soll noch auf die erzieherische Bedeutung der Prüfungen eingegangen werden. Es sind Stimmen laut geworden, die die Berechtigung der Prüfungen bestreiten. Die Überlastung der Schüler wird auf die Prüfung geschoben. In der Tat kann nicht geleugnet werden, daß eine Prüfung, die die Präsenz des im Unterricht vermittelten Wissens voraussetzt, verhängnisvoll für die geistige Entwicklung der Schüler werden kann. Wenn aber die Prüfung in dem Sinne aufgefaßt wird, daß sich in ihr die Persönlichkeit des Schülers in jeder Hinsicht zugleich mit dem Maß seiner formalen Schulung zeigen soll, so ist jede Gefährdung ausgeschlossen, und nur die durch kein anderes schulmäßiges Mittel in dem Maße zu erreichende Willens-

[1]) Vgl. die Ergebnisse meiner Arbeit: „Fortlaufende Arbeit und Willensbetätigung" in N. Achs Psychologischen Arbeiten (Quelle & Meyer).





Digitized by Google
Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:23 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

bildung bleibt übrig. Man vergegenwärtige sich die Größe der Willenshandlung, die in der Prüfung ihren Abschluß findet: Der sie einleitende Willensakt liegt oft Jahre zurück und hat eine zum Schluß immer stärker werdende Determination zur Folge. Die Vorbereitung auf eine Prüfung ist das Höchste, was die Schule hinsichtlich der Willenserziehung leisten kann.

Wir haben bei den letzten Erörterungen die Sittlichkeit ganz aus dem Auge verloren, und es scheint so, als ob sich Willensbildung und Erziehung zur Sittlichkeit decken. Das hat in gewissem Sinne seine Berechtigung. Die Willensbildung ist die Voraussetzung der Sittlichkeit; der „starke" Wille, der das Ergebnis der Willenserziehung ist, verschafft erst dem „guten" Willen die Herrschaft über die widerstrebenden Triebe. Dieses Stadium der seelischen Entwickelung ist die sittliche Reife; sie ist das Ziel der Erziehung.

Der Bourdon-Test bei 12jährigen Schülern.

(Aus dem Göttinger Institut für angewandte Psychologie.)

Von Adolf Michaelis.

Die im folgenden mitgeteilten Untersuchungen behandeln zwei im Göttinger Institut für angewandte Psychologie im Juli 1920 und Januar 1921 angestellte Versuche, deren Material mir von dem Institutsleiter Herrn Professor Dr. W. Baade zur Bearbeitung überlassen wurde. Zur Verwendung gelangte der bekannte Bourdon-Test in der Form, daß die Vpn. instruiert wurden, in einem sinnvollen Text eine möglichst große Anzahl gewisser vorher angegebener Buchstaben zu durchstreichen. Die textliche Unterlage war in beiden Versuchen dieselbe, ein durch Fortlassen aller Absätze, Sperrdrucke, Anführungsstriche usw. vorbereiteter Zeitungsartikel, der dem Verständnis der Vpn. nicht expreß angepaßt war, ihnen aber auch keinerlei besondere Schwierigkeiten bereitete; er war im gebräuchlichen Zeitungssatz und deutschen Lettern in zwei getrennten Abschnitten von nahezu gleicher Länge gedruckt, weitere drei Zeilen am Kopf des Bogens dienten zur Instruktion und ersten Einübung.

Vpn. waren in beiden Versuchen die Schüler der 2a-Knabenklasse der Westlichen Volksschule in Göttingen im Alter von 10,8 bis 14,8 Jahren; das Altersmittel war beim ersten Versuch 12,5, beim zweiten 12,7 Jahre[1]); zur Auswertung gelangten beim ersten Versuch die Ergebnisse von 36 Vpn., beim zweiten die von 30 Vpn.; 25 Vpn. nahmen an beiden Prüfungen teil, so daß für sie ein Vergleich ihrer Leistungen im ersten Versuch mit denen des zweiten möglich war. —

Zur Technik des Experiments sei bemerkt, daß die Durchstreichung der Buchstaben mit Bleistift ausgeführt wurde; einige Studierende waren in der Klasse verteilt, um bei der ersten Anleitung der Vpn. durch gelegentliche Hinweise behilflich zu sein und während des Versuchs durch Ersetzen der abgenutzten und abgebrochenen Bleistifte und andere kleine Hilfen den ungestörten Fortgang des Versuchs zu gewährleisten.

[1]) Die Verschiebung des Mittelwertes um einen geringeren Betrag als den Zeitunterschied zwischen den beiden Versuchen erklärt sich dadurch, daß einige Vpn. wegen Krankheit an dem ersten bezw. zweiten Versuch nicht teilnehmen konnten.



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:23 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Die beiden Versuche wurden in genau derselben Weise angestellt, nur wurde der Januarversuch dahin vervollständigt, daß die Vpn. instruiert wurden, bei dem nach Ablauf jeder Minute erfolgenden Befehl „Strich!" die Textstelle, an der sie sich gerade befanden, durch einen senkrechten Strich zu bezeichnen, der dann bei der Auswertung als Zeitmarke dienen konnte.

Die unten angeführten Korrelationen sind sämtlich Rangkorrelationen, die nach der Spearmanschen Formel $\varrho = 1 - \frac{6 \Sigma d^2}{n(n^2-1)} \pm 0{,}706 \frac{1-\varrho^2}{\sqrt{n}}$ berechnet wurden. Trotz der von Deuchler[1]) hervorgehobenen durchaus berechtigten schweren Bedenken, die in vielen Fällen gegen die Anwendung dieser Methode sprechen, erschien ihre Verwendung hier, wo nur in wenigen Ausnahmefällen unbeträchtliche Häufungen auf derselben Rangstufe auftraten, doch am Platze, zumal sie noch immer die einfachste aller derartigen Berechnungsarten ist. — Auf den bekannten Streit über den prinzipiellen Wert der Korrelationsrechnung für die Probleme der angewandten Psychologie will ich an dieser Stelle nicht eingehen; trotz aller gegen den Korrelationskoeffizienten erhobenen Angriffe erschien es mir doch von Wichtigkeit, diese Berechnungen, zu denen das vorliegende Material geradezu herausfordert, hier an einem konkreten Fall durchzuführen.

Jeder Versuch umfaßte zwei durch eine Pause von 5 Minuten getrennte Prüfungen — im folgenden unter I und II (Juli 1920), III und IV (Januar 1921) aufgeführt —, die sich durch Art und Zahl der anzustreichenden Buchstaben unterschieden. Es waren zu unterstreichen bei I alle e und i (zwei Vokale), wofür 15,3 Min. gewährt wurden, bei II r, s, t (3 Konsonanten), Versuchsdauer 16,0 Min., bei III n, s (2 Konsonanten), Versuchsdauer 12,0 Min., bei IV a, i, o (3 Vokale), Versuchsdauer 11 Min. Die Buchstaben waren so gewählt, daß die durchschnittliche Anzahl der anzustreichenden Buchstaben jeder Zeile bei den beiden unmittelbar aufeinanderfolgenden Versuchen möglichst gleich war; sie betrug für den Juliversuch bei I 11,9, bei II 10,8, für den Januarversuch bei III 7,9, bei IV 7,8 Buchstaben in jeder Zeile.

Für die Verrechnung wurden berücksichtigt die Anzahl der richtig angestrichenen (r) und die der übersehenen (o) Buchstaben; Durchstreichungen falscher Buchstaben traten in so geringer Zahl auf, daß ihre Verwertung nicht in Frage kommen konnte; sie scheinen nur bei niederen als den untersuchten Altersstufen eine größere Rolle zu spielen[2]).

Die Versuche ergaben zunächst die folgenden charakteristischen Werte:

In den angegebenen Zeiten betrug die Anzahl der richtig angestrichenen plus der übersehenen Buchstaben $S = r + o$

Tabelle 1.

	Maximum	Minimum	Mittel
I	730	202	460
II	672	219	359
III	443	176	313
IV	550	188	316

[1]) Deuchler, Über die Methoden der Korrelationsrechnung in der Pädagogik und Psychologie. Zeitschr. f. päd. Psych. 15, 1914.

[2]) In diese Richtung deutet vielleicht der Befund eines mit Test I an einer beträchtlich jüngeren Vp. (Eva C., 8,4 Jahre) angestellten Einzelversuchs mit dem Ergebnis: 314 r, 59 o, dazu falsch angestrichen 4 Buchstaben (2 r, 1 n, 1 d), wobei hervorgehoben werden muß, daß im Hauptversuch bei I keine Vp. falsche Durchstreichungen machte.


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:23 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Die Tabelle gibt an, daß beispielsweise bei I die am schnellsten arbeitende Vp. in der gewährten Zeit bis zum 730ten der anzustreichenden Buchstaben gekommen war, wobei sowohl die durchstrichenen als die übersehenen Buchstaben gezählt sind.

Die bezüglichen S-Werte je Minute berechnen sich daraus so:

Tabelle 2.

	Maximum	Minimum	Mittel
I	41,2	13,6	30,1
II	42,0	13,6	22,4
III	36,9	14,7	26,1
IV	50,0	17,1	30,5

Die Prozente R der richtig durchstrichenen Buchstaben ($R = \frac{100 \cdot r}{S}$) sind

Tabelle 3.

	Maximum	Minimum	Mittel
I	100	80,4	96,1
II	99,9	81,3	92,2
III	93,6	63,6	83,1
IV	98,9	66,7	91,3

die Prozentwerte O der Auslassungen ($O = \frac{100 \cdot o}{S}$) ergeben

Tabelle 4.

	Maximum	Minimum	Mittel
I	19,6	0	3,9
II	18,7	0,1	7,8
III	36,4	6,4	16,9
IV	33,3	1,1	8,7

die Anzahl der richtig durchstrichenen Buchstaben (r-Zahlen) je Minute ist

Tabelle 5.

	Maximum	Minimum	Mittel
I	46,0	13,1	28,9
II	41,9	13,3	21,7
III	32,4	13,8	21,3
IV	46,9	16,4	27,5

Die Mittelwerte dieser Tabellen zeigen übereinstimmend, daß die beiden Vokaltests „leichter" sind als die Konsonantenversuche. Die durch S gemessene Arbeitsgeschwindigkeit ist bei I und IV größer als bei II und III, und zwar ist sie bei I um 30 v. H. größer als bei II; bei IV, wo die anzustreichenden Buchstaben (3 Vokale) eine größere Mannigfaltigkeit zeigen als bei III (2 Konsonanten), ist dieser Unterschied geringer, doch übertrifft der Mittelwert von SIV den von SIII immerhin noch um 15 v. H. Ursache hiervon kann nicht die Anzahl der zu durchstreichenden Buchstaben je Zeile sein, da diese bei I und II einerseits, III und IV andererseits annähernd dieselbe ist, ebenso kann auch die Zeitlage der Versuche nicht dafür verantwortlich gemacht werden, denn in der Sommerprüfung stand der Vokaltest I an erster, in der Winterprüfung dagegen der Vokaltest IV an zweiter Stelle.


Digitized by Google

Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:23 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Die Versuche zeigen also, daß die Arbeitsgeschwindigkeit weniger von der Anzahl als von der Art der Buchstaben (Vokale oder Konsonanten) abhängt. Dasselbe gilt auch für die Genauigkeit, wie das Verhalten der Mittelwerte von O beweist, die für die Vokaltests I und IV nur halb so groß sind wie für den gleichzeitigen Konsonantenversuch II bezw. III. Und desgleichen ersieht man aus Tab. 5, daß auch die absoluten r-Werte je Minute bei den Vokaltests stets größer sind als bei den andern, und zwar ebenfalls unabhängig von der Zeitlage der Versuche.

Treffen diese Verhältnisse nun nur auf die Durchschnittswerte einer größeren Anzahl von Vpn. zu oder gelten sie auch für das Individuum? Wenn letzteres der Fall ist, so muß z. B. eine Vp., die in I bezüglich der S-Zahlen zu den „besten“ gehörte, auch in II einen ähnlichen Platz einnehmen. Man muß also die Rangordnungen der Vpn. hinsichtlich ihrer Leistungen in den einzelnen Prüfungen untersuchen; wenn das eben gegebene Beispiel zutrifft, so müssen die Rangordnungen eine nähere Verwandtschaft erkennen lassen, andernfalls sind sie mehr oder weniger unabhängig. Das Maß für eine solche Beziehung ist der Korrelationskoeffizient; will man also über die oben gestellte Frage Aufschluß erhalten, so muß man die Korrelationen für die betreffenden Werte berechnen. Man erhält dann folgende Zahlen:

$$\varrho\,(\mathrm{SI}:\mathrm{SII}) = 0{,}81 \pm 0{,}04; \quad \varrho\,(\mathrm{OI}:\mathrm{OII}) = 0{,}29 \pm 0{,}11$$
$$\varrho\,(\mathrm{SIII}:\mathrm{SIV}) = 0{,}51 \pm 0{,}09; \quad \varrho\,(\mathrm{OIII}:\mathrm{OIV}) = 0{,}55 \pm 0{,}09.$$

Hierbei bedeutet z. B. $\varrho\,(\mathrm{SI}:\mathrm{SII})$ den Koeffizienten, der sich für die Korrelierung der Rangordnung nach den S-Werten bezüglich des Versuchs I mit denen des Versuchs II ergibt.

In allen Fällen zeigt sich genügend deutlich positive Korrelation, was dahin gedeutet werden darf, daß die in Frage kommenden Variationen der Versuchsbedingungen bei den Vpn. eine Änderung der Leistung in gleichem Sinne hervorrufen.

Die oben aus den S- und O-Zahlen gefolgerte größere „Schwierigkeit“ der Konsonantentests II und III gilt mithin nicht nur für den Durchschnitt, sondern auch für jede einzelne Vp. — Im Vergleich zu den übrigen Korrelationen ist $\varrho\,(\mathrm{OI}:\mathrm{OII})$ auffallend niedrig, jedoch ist dem nicht sehr große Bedeutung beizumessen, da die F-Zahlen in allen Versuchen starken Schwankungen unterworfen sind.

Es liegt nun nahe, für die in beiden Versuchen geprüften Vpn. die Beziehungen zwischen den Prüfungen I und II einerseits, III und IV andererseits zu untersuchen. Auch hierfür erhält man bei der Berechnung der Korrelationskoeffizienten durchweg positive Ergebnisse:

$$\varrho\,(\mathrm{SI}:\mathrm{SIII}) = 0{,}57 \pm 0{,}09; \quad \varrho\,(\mathrm{OI}:\mathrm{OIII}) = 0{,}28 \pm 0{,}13$$
$$\varrho\,(\mathrm{SII}:\mathrm{SIII}) = 0{,}51 \pm 0{,}10; \quad \varrho\,(\mathrm{OII}:\mathrm{OIII}) = 0{,}00 \pm 0{,}14$$
$$\varrho\,(\mathrm{SI}:\mathrm{SIV}) = 0{,}37 \pm 0{,}12; \quad \varrho\,(\mathrm{OI}:\mathrm{OIV}) = 0{,}22 \pm 0{,}13$$
$$\varrho\,(\mathrm{SII}:\mathrm{SIV}) = 0{,}54 \pm 0{,}10; \quad \varrho\,(\mathrm{OII}:\mathrm{OIV}) = 0{,}13 \pm 0{,}14.$$

Im Durchschnitt erreichen diese aber, obwohl bei ihnen im Gegensatz zu den oben hier mitgeteilten stets eine der beiden Variablen (Buchstabenzahl oder -Typus) konstant ist, nicht dieselbe Höhe wie die vorigen, was aber nicht sehr verwunderlich ist, da zwischen den korrelierten Versuchen ein Zeitraum von 6 Monaten liegt, der sicherlich für eine Beeinflussung der Ergebnisse durch intra-individuelle Veränderungen genügt.


Digitized by Google

Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:23 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Die Korrelationen bezüglich der S-Werte schließen hier sich den oben für je zwei aufeinanderfolgende Versuche berechneten — ϱ (SI : SII, ϱ (SIII : SIV) — im Mittel gut an, dahingegen sind die zuletzt angegebenen O-Korrelationen durchschnittlich sehr viel niedriger als ϱ (OI : OII) und ϱ (OIII : OIV).

Weitere Schlüsse, etwa solche auf den Einfluß der Art oder Anzahl der zu durchstreichenden Buchstaben auf die Größe der einzelnen Korrelationen, lassen diese Ergebnisse nicht zu.

Um zu sehen, ob und in welchem Sinne sich die Arbeitsgeschwindigkeit mit dem Alter ändert, wurden die Korrelationen der S-Zahlen zum Lebensalter (LA) berechnet; diese sind:

$$\varrho\,(\text{LA : SI}) = 0{,}20 \pm 0{,}11, \quad \varrho\,(\text{LA : SII}) = 0{,}26 \pm 0{,}11$$
$$\varrho\,(\text{LA : SIII}) = 0{,}47 \pm 0{,}10, \quad \varrho\,(\text{LA : SIV}) = 0{,}29 \pm 0{,}11.$$

Sie zeigen eine zwar schwache, aber immerhin deutliche Beziehung zwischen höherem Alter und größerer Arbeitsgeschwindigkeit.

Ein ganz anderes Bild bieten dagegen die Korrelationen zwischen Lebensalter und Genauigkeit, besonders durch das Auftreten negativer Werte:

$$\varrho\,(\text{LA : OI}) = +\,0{,}23 \pm 0{,}11; \quad \varrho\,(\text{LA : OII}) = -\,0{,}29 \pm 0{,}11$$
$$\varrho\,(\text{LA : OIII}) = -\,0{,}01 \pm 0{,}13; \quad \varrho\,(\text{LA : OIV}) = +\,0{,}29 \pm 0{,}11.$$

Wie diese in mancher Hinsicht merkwürdigen Befunde zu deuten sind, muß aber dahingestellt bleiben. Aus verschiedenen Gründen erscheint es nicht ausgeschlossen, daß sie bedingt sind durch ein von dem der übrigen Vpn. abweichendes Verhalten der „Sitzenbleiber“, die hier aus technischen Gründen nicht ausgeschaltet werden konnten und die zum großen Teil eine starke Differenz zwischen Lebens- und Intelligenzalter aufwiesen; es ist demnach nicht unwahrscheinlich, daß man bei Prüfung von Vpn. mit normalem Klassenalter wesentlich andere Resultate erhalten würde. — Sehr deutlich aber zeigen diese Korrelationen — und, wenn auch weniger stark ausgeprägt, ebenfalls die voranstehende Gruppe der Korrelationen zwischen LA und S — in Übereinstimmung mit den Mittelwerten der S- und O-Zahlen und auf ganz anderem Wege, daß die Änderungen im Verhalten der Vpn. vor allem durch die Verschiedenheit der Buchstaben*typen* (Vokale oder Konsonanten) und erst in viel geringerem Grade durch die verschiedene Buchstaben*anzahl* hervorgerufen werden, denn nach dem oben Gesagten ist es sicher, daß die Zeitlage der Versuche auf die Ergebnisse keinen merklichen Einfluß hat.

Um ein Maß für die Gesamtleistung (G) einer Vp. in einer Prüfung zu erhalten, wurde nach der Rangplatzmethode verfahren: die Rangplatznummern jeder Vp. hinsichtlich ihrer Arbeitsgeschwindigkeit und Genauigkeit (R) wurden addiert und die Vpn. sodann nach diesen Zahlen rangiert. Auf diese Weise erhält man für jeden Versuch je eine neue Rangordnung; werden diese untereinander korreliert, so ergibt sich

$$\varrho\,(\text{GI : GII}) = 0{,}48 \pm 0{,}09, \quad \varrho\,(\text{GIII : GIV}) = 0{,}40 \pm 0{,}11.$$

Diese Zahlen liefern nichts neues. Denn da der G-Wert einer Vp. sich aus ihren Rangplätzen bezüglich S und R additiv zusammensetzt, sind die Korrelationen der Rangordnungen nach den G-Werten abhängig von der Korrelation bezüglich der S- bzw. O-Werte (denn die R-Rangordnung ist lediglich die Umkehrung der O-Rangierung); für die Sommerprüfung ist das Ergebnis daher zum wesentlichen bedingt durch die Höhe von ϱ (SI : SII),



Digitized by Google Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:23 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

für die Winterprüfung durch die hohen Korrelationen der S- bezw. O-Werte. Etwas jedoch läßt sich aus diesen Zahlen schließen: Wären nämlich die Korrelationen bezüglich der G-Zahlen sehr hoch, etwa ebenso hoch oder höher als die größte der Korrelationen bezüglich der S- und O-Werte, aus denen sich die G-Zahlen ableiten, so würde man einen starken Zusammenhang dieser Größen vermuten können. Hier aber stellen sich die G-Korrelationen erheblich niedriger als die letztgenannten und weisen somit auf einen nur schwachen Zusammenhang zwischen S und O hin. In der Tat ist denn auch

$$\varrho\,(\mathrm{SI:OI}) = 0{,}12 \pm 0{,}12; \quad \varrho\,(\mathrm{SII:OII}) = 0{,}10 \pm 0{,}12$$
$$\varrho\,(\mathrm{SIII:OIII}) = 0{,}33 \pm 0{,}11; \quad \varrho\,(\mathrm{SIV:OIV}) = 0{,}23 \pm 0{,}12.$$

Was man eigentlich erwarten sollte, eine deutliche und regelmäßige Steigerung der Fehlerzahl bei den höheren S-Werten, mithin eine hohe Korrelation, trifft hier nicht zu; die sprichwörtliche Regel, daß im allgemeinen eine höhere Arbeitsgeschwindigkeit von größerer Flüchtigkeit begleitet sei, findet hier also kaum eine Bestätigung, im Gegenteil zeigen sich Arbeitsgeschwindigkeit und „Flüchtigkeit" als verhältnismäßig stark voneinander unabhängige Größen. —

Die leichte Anwendbarkeit des Tests, mit dem eine große Anzahl von Personen gleichzeitig geprüft werden kann, sowie der Umstand, daß das Ergebnis einer solchen Prüfung sogleich zahlenmäßig festgelegt ist, lassen den „Bourdon", rein technisch betrachtet, für Intelligenzprüfungen sehr geeignet erscheinen. Es fragt sich aber, ob durch diesen Test wirklich solche Leistungen erkennbar werden, die durch die größere oder geringere Intelligenz des Individuums bedingt sind. Um hierüber einige Aufschlüsse zu erhalten, wurden die Rangordnungen der Vpn. hinsichtlich der Summe ihrer durch Zensuren festgelegten Schulleistungen (Klassenplatz) mit den Rangordnungen der Testleistungen korreliert. Wenngleich der Klassenplatz durchaus kein exaktes Maß für die Intelligenz ist, könnte er hier doch hinreichen, um an Hand der Korrelationsberechnungen eine Beziehung des „Bourdon" zur Intelligenz feststellen zu lassen, (zumal allgemein in der Volksschule sämtliche Intelligenzleistungen des Schülers gleichmäßig berücksichtigt werden und nicht, wie z. B. an Gymnasien oder Realanstalten auf Grund ihrer ganzen Zielsetzung und der darauf beruhenden Stoffverteilung im Lehrplan, bestimmte geistige Fähigkeiten des Schülers stärker hervortreten und außerdem bei der Gesamtbeurteilung unter Vernachlässigung anderer höher bewertet werden), im vorliegenden Fall besonders auch deswegen, weil einmal die Korrelation zwischen den Klassenplätzen der Vpn. zur Zeit des Sommerversuchs und denjenigen zur Zeit des Winterversuchs stark positiv ist ($\varrho = 0{,}54 \pm 0{,}11$), und andererseits keine Beziehung zwischen Klassenplatz (P) und Lebensalter besteht ($\varrho\,(\mathrm{LA:P}) = -0{,}12 \pm 0{,}13$ für den Sommerversuch, $+0{,}03 \pm 0{,}12$ für den Winterversuch), welche die Korrelationen zwischen Klassenplatz und Leistungen verfälschen würde, indem dann in den letzteren das Vorhandensein oder Nichtvorhandensein von Korrelationen zwischen Lebensalter und Leistungen zum Ausdruck gebracht würde. Steht also die Intelligenz unserer Vpn. in engerem Zusammenhang mit den Testleistungen derselben, so wird man eine wenigstens im Durchschnitt deutlich positive Korrelation zwischen Klassenplatz und Testleistung erwarten können.



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:23 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Die Durchführung dieser Rechnungen ergibt

für den Sommerversuch:

$\varrho\,(P:R\,I) = +\,0{,}12 \pm 0{,}13$ | $\varrho\,(P:R\,II) = +\,0{,}08 \pm 0{,}13$
$\varrho\,(P:S\,I) = -\,0{,}01 \pm 0{,}13$ | $\varrho\,(P:S\,II) = +\,0{,}14 \pm 0{,}12$
$\varrho\,(P:G\,I) = -\,0{,}06 \pm 0{,}13$ | $\varrho\,(P:G\,II) = +\,0{,}11 \pm 0{,}12$

$\varrho\,(P:G) = +\,0{,}04 \pm 0{,}13$ [1]),

für den Winterversuch:

$\varrho\,(P:R\,III) = -\,0{,}40 \pm 0{,}11$ | $\varrho\,(P:R\,IV) = -\,0{,}30 \pm 0{,}12$
$\varrho\,(P:S\,III) = +\,0{,}29 \pm 0{,}12$ | $\varrho\,(P:S\,IV) = +\,0{,}39 \pm 0{,}11$
$\varrho\,(P:G\,III) = -\,0{,}21 \pm 0{,}12$ | $\varrho\,(P:G\,IV) = -\,0{,}06 \pm 0{,}13$

$\varrho\,(P:G) = -\,0{,}13 \pm 0{,}12.$

Für den Sommerversuch liegen die Korrelationen so nahe an Null, daß sich nicht einmal über ihre Richtung etwas ausmachen läßt, im Winterversuch sind sie höher, jedoch lassen beide Gruppen zusammengenommen keine gemeinsamen Merkmale erkennen. Die Versuche liefern also in dieser Hinsicht ein durchaus negatives Resultat, eine Beziehung zwischen den Testleistungen und dem Klassenplatz der Vpn. ist daraus nicht ersichtlich. Ob und wie weit dies allgemein für den Bourdon in seinen mannigfachen Variationen zutrifft, bleibe dahingestellt; es wäre nicht unmöglich, daß eine andere Abart des Tests wesentlich andere Ergebnisse zeigte.

Betrafen die obigen Ausführungen die Gesamtergebnisse des Versuchs bei den einzelnen Vpn., so handelt es sich nunmehr darum, diese Leistungen näher zu analysieren. Zunächst erhebt sich hierbei die Frage, ob sich innerhalb derselben Prüfung ein Einfluß der Übung oder Ermüdung geltend macht. Diesem Zweck sollten die beim Winterversuche angebrachten Zeitmarken dienen, welche es ermöglichen, die Arbeitsgeschwindigkeit und Genauigkeit einer Vp. in den einzelnen Zeitabschnitten eines Versuchs zu bestimmen.

Diese „Fraktionierung der Arbeitstrakte“ wurde hier für Intervalle von 2 zu 2 Minuten an 12 beliebig herausgegriffenen Vpn. ausgeführt. Daß dies Material nicht irgendwie einseitig von dem Gesamtmaterial abweicht, geht aus dem Verhalten der Mittelwerte hervor. Berechnet man nämlich für die 12 Vpn. dieselben Mittelwerte wie in den Tabellen 2 und 4 (S. 260), so erhält man S III = 26,0; O III = 17,5; S IV = 13,5; O IV = 10,8.

Der Vergleich zeigt, daß diese Werte sich gut an die Gesamtheit anschließen, man wird daher auch das übrige Verhalten dieser Vpn. als typisch ansprechen können.

Als Beispiel für die Leistungen der Vpn. in den einzelnen Zeitabschnitten mögen hier die Zahlen für die ersten 3 Vpn. ausgeführt werden (Tab. 6), welche ein ziemlich charakteristisches Bild liefern.

[1]) G bedeutet die Gesamtresultante der Versuche I und II und ist aus G I und G II auf dieselbe Weise hergestellt, wie diese aus S I und R I bzw. S II und R II; das entsprechende gilt für den Winterversuch.



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:23 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Tabelle 6.

	Vp.	0 Min. S	0 Min. R	2 Min. S	2 Min. R	4 Min. S	4 Min. R	6 Min. S	6 Min. R	8 Min. S	8 Min. R	10 Min. S	10 Min. R
Versuch III	16	43	92,8	59	83,1	50	96,0	36	91,7	42	92,9	58	89,7
	19	39	87,2	37	86,2	40	92,0	42	95,3	30	96,7	54	92,6
	a	46	69.5	57	98,2	52	82,7	31	93,5	53	96,2	56	78,6
Versuch IV [1]	16	42	95,2	67	98,5	49	100	46	100	40	76,5	56	100
	19	76	71,0	78	92,3	63	87,3	76	85,6	68	88,2	84	92,9
	a	46	80,4	50	88,0	56	94,7	47	97,9	57	80,7	94	84,0

Während bei allen 12 Vpn. die Änderungen der S-Werte ungefähr parallel gehen, zeigen die R-Werte ziemlich unregelmäßige Schwankungen; ihre Mittelwerte liefern aber ganz brauchbare Zahlen, wie nachstehende Tabelle 7 zeigt, die in Spalte a die Mittelwerte für S und R für die Zeitintervalle von 2 Minuten enthält. Setzt man, um die Zahlen miteinander vergleichen zu können, den Anfangswert in jeder Zeile gleich 100 und rechnet die übrigen danach um, so erhält man Spalte b der Tabelle.

Tabelle 7.

	0 Min. a	0 Min. b	2 Min. a	2 Min. b	4 Min. a	4 Min. b	6 Min. a	6 Min. b	8 Min. a	8 Min. b	10 Min. a	10 Min. b
S III . . .	47	100	51	108,5	51	108,5	49	104,3	53	112,8	61	129,8
R III . . .	80.4	100	81,3	101,1	80,2	99,9	80,1	99,8	83,4	103,9	84,1	105,0
S IV . . .	66	100	68	103,0	65	98,5	65	98,5	66	100,0	75	113,6
R IV . . .	83,6	100	91,5	109,4	87,5	104,8	88,5	105,7	86,6	103,6	90,0	107,7

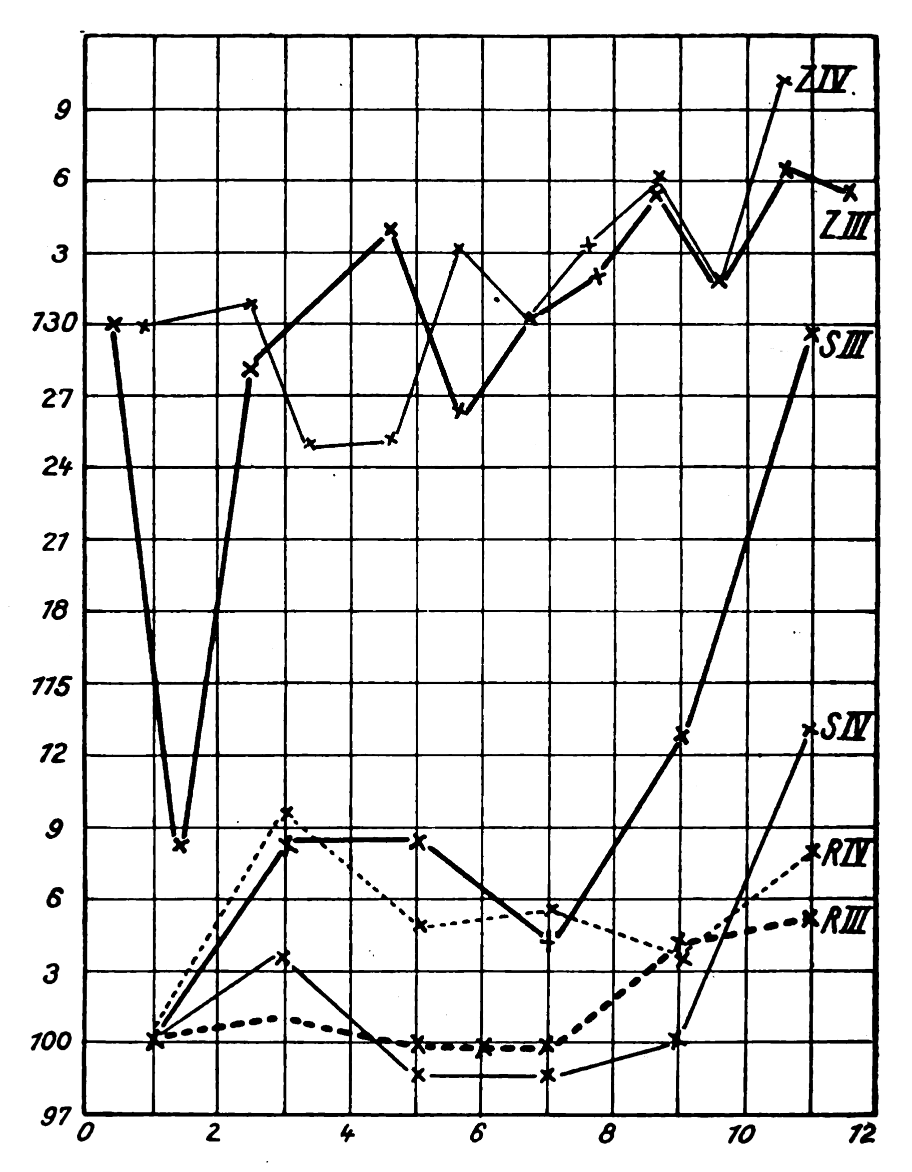
Werden die Werte der Spalte b in ein Koordinatennetz eingetragen, dessen Abszissenachse die Zeit ist, so ergeben ihre Verbindungslinien vier Kurven, die die Änderungen von S und R der Vpn. im Verlaufe der beiden Prüfungen veranschaulichen. (Siehe S. 266.)

Diese Kurven stimmen insofern überein, als sie sämtlich steigende Tendenz zeigen: der Anfangswert ist bei S III und R IV zugleich Minimum, bei S IV und R III wird er im mittleren Teil nur wenig unterschritten, der größte Wert liegt bei allen Kurven am Ende, mit Ausnahme von R IV, wo das Maximum bei 3 Minuten liegt, jedoch am Schluß wieder annähernd erreicht wird. Zwischen dem ersten und zweiten Zeitintervall erfolgt bei S III, S IV und R III deutliche Steigerung, der in den nächsten Minuten ein allmählicher Abfall folgt. Letzterer ist wahrscheinlich bedingt durch die von der Anstrengung der Hand- und Armmuskeln beim Durchstreichen herrührende körperliche Ermüdung, welche von einem Nachlassen der Aufmerksamkeit begleitet ist, wie das gleichzeitige Sinken der R-Kurven anzeigt. Für die Erklärung des Fallens der S-Kurven infolge körperlicher Ermüdung spricht der Umstand, daß bei IV, wo in der Zeiteinheit eine größere Anzahl von Durchstreichungen ausgeführt wurden als bei III und wo die Ermüdung also schneller eintreten dürfte, der Abfall tatsächlich eher stattfindet; außerdem verweisen darauf eigene Beobachtungen und die Aussagen einiger Vpn., wonach gerade in

[1]) Da Versuch IV nur 11 Minuten dauerte, wurden die Werte von S IV der letzten Minute verdoppelt.


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:23 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

diesem Zeitraum ein starkes Ermüdungsgefühl im Arm konstatiert wurde. —| Dem Sinken der S-Kurven folgt sodann ein rascher Anstieg, der bis zum Ende des Versuchs anhält. An der großen Steigerung der Leistungen im letzten Intervall könnte vielleicht bei beiden Versuchen der Umstand mitgewirkt haben, daß die Vpn. Anzeichen für den Abbruch des Versuchs bemerkten[1]) und deshalb ihren Eifer vermehrten („Schlußantrieb"); demgegen-



über ist aber bemerkenswert, daß dieser Anstieg eine Fortsetzung des zwischen 8 und 10 Minuten erfolgten ist, wo derartige Störungen noch nicht stattgefunden hatten.

Man wird also annehmen können, daß die große Höhe des Endwertes nicht ausschließlich diesen Umständen zuzuschreiben ist, sondern daß wesent-

[1]) Bei beiden Versuchen hatten 2 Vpn. den ganzen Text schon innerhalb des letzten Intervalls erledigt, und die von ihnen gebrauchte Zeit wurde sogleich protokolliert. (Diese Vpn. wurden natürlich nicht unter die 12 näher analysierten aufgenommen.)

Generated on 2019-10-25 07:23 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Digitized by

Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

lich andere Faktoren dabei mitspielen, und zwar hauptsächlich die Überwindung der Müdigkeit durch irgendwelche Antagonisten und die Verbesserung der Arbeitsmethode (Übung).

Die R-Kurven laufen den S-Kurven annähernd parallel; es zeigt sich an ihnen also zunächst ein Nachlassen der Aufmerksamkeit und darauffolgende starke Steigerung.

Es ist interessant, daß hier, wo es sich um intra-individuelle Variationen von Arbeitsgeschwindigkeit und Genauigkeit handelt, die Genauigkeit mit steigender Arbeitsgeschwindigkeit wächst und sich bei langsamerem Anstreichen vermindert; anders ausgedrückt besagt dies positive Korrelation zwischen Arbeitsgeschwindigkeit und Genauigkeit, d. h. negative Korrelation zwischen S und O, während im Gegensatz dazu oben (S. 5) für die inter-individuellen Variationen sich das Gegenteil ergeben hatte.[1]

Bei Versuchen mit ähnlichen Testmethoden ergab sich häufig[2] in der ersten Minute eine höhere Leistung als in den folgenden, und es war zu erwarten, daß dieser „Anfangsantrieb“ auch hier nicht fehlen würde. Um dies für alle 30 Vpn. feststellen zu können, begnügte ich mich mit Auszählung der je Minute „durchstrichenen“ Zeilen. Die folgende Tabelle gibt in Zeile a die so ermittelte mittlere Zeilenzahl je Minute (auf 1 Dezimale abgerundet) und in Zeile b die Zahlen, die man daraus erhält, wenn wie oben der Anfangswert gleich 100 gesetzt wird.

Tabelle 8.

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12 Min.
Versuch III	a	3,3	2,5	3,2	3,3	3,4	3,2	3,3	3,3	3,5	3,3	3,5	3,5
	b	100	77,9	98,6	101,4	104,2	96,3	100,2	102,3	105,6	101,9	106,6	105,6
Versuch IV	a	7,6[3]		3,8	3,6	3,6	3,9	3,8	3,9	4,0	3,8	4,1	—
	b	100		101,1	95,2	95,7	103,2	100,0	103,3	106,0	101,8	110,5	—

Die in das Koordinatennetz eingetragenen Werte der Zeilen b ergeben die beiden Kurven Z III und Z IV (der Übersichtlichkeit wegen wurde 130 statt 100 als Ausgangspunkt genommen), von denen wenigstens die erste den Anfangsantrieb sehr gut erkennen läßt. Abgesehen davon liefern sie

[1]) Mit diesen Ergebnissen stimmen die Befunde von zwei unabhängig hiervon angestellten Versuchen, bei denen der Test in den Formen I und II zur Verwendung gelangte, gut überein:

Vp. 1. Lotte L., 14 Jahre; II: 103 (9); 104 (8); 103 (0); 125 (2).
Vp. 2. Herbert G., 13 Jahre: I: 204 (32); 136 (4); 154 (2); 182 (1).
II: 103 (11); 120 (8); 99 (4); 107 (9).

(Zeitmarken alle 4 Minuten; die eingeklammerten Zahlen bedeuten die Fehleranzahl, die anderen die S-Werte). Die Zeitintervalle sind hier zu groß gewählt, um den Verlauf der S-Kurven genau verfolgen zu können, immerhin zeigt sich auch hier am Schluß eine Steigerung der S-Zahlen, die nur im ersten Fall davon herrühren könnte, daß der Vp. die Dauer des Versuchs bekannt war; die O-Werte in den beiden ersten Vierteln übersteigen die der letzten Hälfte erheblich.

[2]) Siehe unter andern W. Baade, Experimentelle und kritische Beiträge zur Frage nach den sekundären Wirkungen des Unterrichts, 1906, S. 68 f.

[3]) Hier wurde der Befehl „Strich“ leider versehentlich unterlassen.


Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:23 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

nichts wesentlich Neues gegenüber den S-Kurven; bemerkenswert erscheint nur ein gewisser Rhythmus, an gedämpfte Schwingungen erinnernd, dem beide — von der sechsten Minute an sogar synchron — gehorchen. Zeichnet man die Z-Kurven für die einzelnen Vpn. gesondert, so bemerkt man auch bei diesen fast durchgängig einen ähnlichen Verlauf, und ihre Verschiedenheit liegt hauptsächlich in der Länge der einzelnen „Schwingungen", wobei das Verhalten innerhalb der ersten vier Minuten maßgebend für den weiteren Verlauf der Kurven zu sein scheint.

Daß sich diese Kurven unter wenige Typen gruppieren lassen, ist bei näherer Betrachtung derselben kaum zweifelhaft; das vorliegende Material ist jedoch zu klein und die Versuchsdauer zu kurz, als daß man bestimmte Angaben darüber machen könnte. —

Von einer näheren qualitativen Analyse der Auslassungsfehler wurde Abstand genommen; erwähnt sei nur, daß bei I, wo e und i auszustreichen waren, häufig die kaum gesprochenen „e" der Endungen übersehen wurden, während bei II (r, s, t) vielfach Auslassungen an den Stellen vorkamen, wo sich die anzustreichenden Buchstaben häuften (z. B.: zerstreut), vielleicht deutet ersteres auf vorwiegend akustischen, letzteres auf visuellen Typus hin [1]). Für die Versuche III und IV kommen diese Gesichtspunkte kaum in Betracht, höchstens insofern, als bei III häufig die „n" der unbetonten Endungen ausgelassen wurden. Daneben erscheint noch bemerkenswert, daß bei I und III, wo zwei Buchstaben zu durchstreichen waren, fast durchgängig die Tendenz bestand, den einen, meistens i bzw. n, auf Kosten des anderen stärker zu beachten; bei II und IV trat solche „Einseitigkeit" niemals in so ausgesprochenem Maße hervor.

Zusammenfassung:

Der „Bourdon" ist in hohem Grade von der Art der Buchstaben (Vokale oder Konsonanten) abhängig, die Leistungen sind bei Verwendung von Vokalen wesentlich bessere als bei Konsonanten. Der Einfluß der Buchstabenanzahl tritt demgegenüber stark zurück; bei Verwendung von 3 Buchstaben fallen die Ergebnisse nur wenig schlechter aus als bei 2 Buchstaben derselben Art.

Arbeitsgeschwindigkeit und Genauigkeit sind in weitem Maße voneinander unabhängig.

Eine Beziehung der Leistungen zum Klassenplatz zeigte sich nicht.

Für einen Zeitraum von 10—12 Minuten war ein günstiger Einfluß der Übung auf Arbeitsgeschwindigkeit und Genauigkeit gut zu konstatieren.

[1]) Ein gutes Beispiel für den ersten Fall ist die schon erwähnte Lotte L., die in I folgende Auslassungsfehler brachte: Händels, Aufführungen, fassen, Wagnerischen, heftige, Händels, die also nur solche Buchstaben ausließ, welche beim Sprechen verschluckt werden, abgesehen von dem „e" in „heftige", das aber auch in einer unbetonten Silbe liegt. — Bei einer daraufhin angestellten Prüfung zeigte sie stark akustischen Vorstellungstypus.



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:24 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Beobachtungen und Versuche an einem Kinde in der Entwicklungsperiode des reinen Sprachverständnisses.

Von Paul Schäfer.

Wenn man in der neueren kinderpsychologischen Literatur über das kindliche Sprachverständnis in der Entwicklungsperiode des reinen Sprachverständnisses nachliest, so ist man mit Recht erstaunt darüber, wie wenige grundlegende und ausführlich dargestellte Beobachtungen vorhanden sind. Bis in die neueste Zeit hinein müssen in den wissenschaftlichen Darstellungen kindlicher Entwicklung die vor vielen Jahrzehnten gemachten Beobachtungen eines Lindner (80er Jahre), eines Taine (70er Jahre) und eines Siegesmund (50er Jahre) als „Musterbeispiel“ [1], als „berühmte Beobachtung“ [2] als Erkenntnisgrundlagen verwendet werden, obwohl doch seit jenen Zeiten die Beobachtungsmethodik vor allem durch den Fortschritt der Tierpsychologie ganz wesentlich gewonnen hat. Jetzt weiß man z. B. — um nur einen Fortschritt anzuführen —, daß das Auftreten einer solchen Entwicklungstatsache nicht nur einfach festgestellt werden darf, sondern daß es unbedingt erforderlich ist, ihre Vorgeschichte und weitere Entwicklung aufs genaueste zu verfolgen und darzustellen. Am meisten mangelt es in dieser Beziehung in Siegesmunds Bericht [3]. Dagegen ist es Lindners Verdienst, in seinem Ticktackversuch das „Sprachverständnis“ auf einer sehr frühen kindlichen Entwicklungsstufe festgestellt und auf seine Vorgeschichte, die Einübung der Assoziation, wenigstens hingewiesen zu haben [4].

Allgemeine und methodische Vorbemerkungen zu meinen Beobachtungen und Versuchen.

Das Versuchskind. Die folgenden Beobachtungen machte ich an meinem Sohne H. Er ist am 14. März 1919 geboren und körperlich und geistig normal entwickelt.

Das Versuchsalter. Von den bisherigen Feststellungen der ersten kindlichen Verständnisbewegungen stammen die von Lindner, wie gesagt, aus der frühesten kindlichen Entwicklungszeit (0;4 und 0;4 1/2). L. beobachtete vor dem Auftreten des ersten Sprachverständnisses, daß das 18 Wochen alte Kind „mit besonderem Wohlgefallen den Bewegungen der kräftig pendelnden Wanduhr zuschaute“. Siegesmund berichtete die gleiche Tatsache — das Kind beobachtet „mit ernsthaftester Aufmerksamkeit das sich bewegende Pendel einer Uhr“ — von seinem 19 Wochen alten Sohne [5]. H. zeigt 0;5 und 0;6 ein ähnliches Verhalten. Er hält seinen Badeschlaf am Vormittag im Juli und August im ruhigsten und kühlsten Zimmer unserer Wohnung, drei Meter vor der Wanduhr und blickt vor seinem Einschlafen und ebenso nach seinem Erwachen längere Zeit auf das mattsilberne Zifferblatt oder verfolgt die Pendelbewegungen mit seinen Augen (deutliches Bewegen des

[1] Bühler, K., Die geistige Entwicklung des Kindes. Jena 1918, S. 112.
[2] Meumann, E., Die Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde. Leipzig 1908, S. 26.
[3] Siegesmund. B., Kind und Welt. Braunschweig 1856, S. 111.
[4] Lindner, G., Beobachtungen und Bemerkungen über die Entwicklung der Sprache des Kindes. 12. Jahresbericht über das königliche Schullehrerseminar zu Zschopau. Zschopau 1882, S. 10, und Lindner, G., Aus dem Naturgarten der Kindersprache. Leipzig 1898, S. 10.
[5] Siegesmund, a. a. O., S. 20.


Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:24 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Augapfels). Man darf wohl annehmen, daß sowohl in Siegesmunds als auch in meinem Falle ein ähnliches Sprachverständnisexperiment, wie es Lindner durchführte, geglückt wäre. Aus zwei Gründen unterließ ich aber auf dieser Entwicklungsstufe noch die Einübung: einesteils, um H.s Verhalten in dieser Hinsicht weiterhin ohne Einwirkung meinerseits beobachten zu können — die Beobachtung ergab jedoch keine besonderen Momente mehr —, andernteils wartete ich eine spätere Entwicklungsstufe ab, um die Entstehung des Sprachverständnisses nicht nur in bezug auf einen, sondern zu ungefähr derselben Zeit in bezug auf mehrere Sprachkomplexe erkennen zu können. Zu diesem Zwecke wartete ich bis zum Alter von 0;9. Bis zur Einübung zeigen sich nur „undifferenzierte Wirkungen" gehörten Sprechens (es kommt dabei nicht darauf an, was gesprochen wird)[1]). Die Beobachtung seines Verhaltens in bezug auf die Wanduhr 0;5 und 0;9 ergab einen Unterschied von allgemeiner Bedeutung für das erste Sprachverständnis des Kindes. 0;9 liegt er nicht mehr die ganze Zeit ruhig da und betrachtet, sich fast unbeweglich verhaltend, die Uhr, sondern er ist beweglicher geworden; das passive Aufnehmen von Eindrücken gefällt ihm nicht lange. Jetzt ist es ihm lieber, die Uhr anzusehen, ihr Gehäuse abzutasten, mit seinem rechten Händchen dranzuschlagen, das Türchen auf- und zuzumachen, also seine Erfahrungen aktiv zu erwerben. Nur stärkere Eindrücke, z. B. das klangvolle Schlagen der Uhr oder das starke Ticktackgeräusch des Metronoms erregen jetzt noch längere Zeit sein Interesse. H. Th. Woolley[2]) erkannte diese für das erste Sprachverständnis wichtige verschiedene Beschaffenheit der kindlichen Bewußtseinsstruktur als bedeutsam für die Farbenauffassung. Seine Darstellung der Änderung der Bewußtseinsstruktur sei hier wiedergegeben. 0;7 nimmt er als Grenze zwischen beiden Entwicklungsstufen an. Vor dieser Zeit ist das Kind „absorbed in sensory experiences," or if the word sensory involves the psychological fallacy, in a largely passive experiencing of the world". (Das Kind geht auf in der Aufnahme von Sinneseindrücken, in einem passiven Erfahren seiner Umgebung.) Von der Zeit nach 0;7 sagt W. „..... the centre of interest seemed to shift quite rapidly from the passive to the active aspect of experience .... She had discovered her capacity to act and had ceased to be a mere spectator". (Das Interesse schien sich schnell von der passiven zur aktiven Seite der Erfahrung zu verschieben .... Sie hatte ihre Fähigkeit zu handeln entdeckt und hörte nun auf, ein bloßer Beobachter zu sein.)

Die Versuchsreihe.

I. Übersicht über die Versuche und Beobachtungen.

An erster Stelle werden Versuche mit neun Sprachkomplexen[3]) gemacht, die H. in Beziehung auf das damit Gemeinte eingeübt werden und deren „Verständnis" untersucht wird (vom 25. 12. 19 bis 29. 1. 20). Das „Sprach-

[1]) Bühler, K., Die geistige Entwicklung, S. 111.

[2]) Woolley, H. Th., Some Experiments on the Color Perception of on Infant and their Interpretation. The Psychological Review 6, 1906.

[3]) Das Versuchsmaterial wurde auf Grund der in der kinderpsychologischen Literatur niedergelegten Erfahrungen früherer Beobachter und auf Grund von Beobachtungen in der Kleinkinderstube meiner und befreundeter Familien zusammengestellt. In der Hauptsache wurden schon erprobte Sprachkomplexe in gleicher Form übernommen. Manche erfuhren eine kleine Änderung. Nur das Wort Schrank ist bisher noch nicht beim beginnenden Sprachverständnis angewandt worden.



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:24 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

verständnis" wird nachgeprüft am 19. 2. und 19. 3. 20. Während H.'s Entwicklungsperiode des reinen Sprachverständnisses (31. 12. 19 bis 24. 3. 20) kann das Auftreten des „Verständnisses" von drei weiteren von mir nicht absichtlich eingeübten Sprachkomplexen beobachtet werden. Ich kann hier mangelnden Raumes halber nur einige Beispiele aus diesem umfangreichen Beobachtungs- und Versuchsmaterial geben. Weiter wird die Einübung der sprachlichen Bedeutung von Bittebitte (das Wünschen, Verlangen, Habenwollen) in bezug auf einen Gegenstand vorgenommen (4. 2. bis 7. 2. 20). Vom 12. 2. an kann diese Bedeutung in bezug auf andere begehrte Gegenstände und andere Wünsche beobachtet werden. Zahlreiche Tatsachen liefern in dieser Beziehung die Aufzeichnung der Bittebewegung am 25. 2., 10. 3. und 24. 3. 20.

II. Die neun Sprachkomplexe.

Bei der Auswahl des sprachlichen Versuchsmaterials muß zweierlei in Rücksicht gezogen werden: seine Schallmasse und das in ihm Gemeinte.

1. Das in den neun Sprachkomplexen Gemeinte.

In den neun Sprachkomplexen sind erstens Bewegungen des Kindes (Zurückwerfen des Oberkörpers ins Federkissen des Wagens, Zusammenschlagen der Hände in einem gewissen Rhythmus, seitliches Hinundherbewegen des rechten Arms mit der Klapper, damit das Klappergeräusch entsteht, mit rechter Hand auf das Wasser im Bade schlagen, so daß es aufspritzt, mit rechter Hand an den Schrank schlagen), zweitens Gegenstände (Metronom, Uhr, brennende elektrische Nachttischlampe, Stoffhund) gemeint. Die angeführten Bewegungen sind H. im Anschluß an spontan sich zeigende Ausdrucks- und Spielbewegungen eingeübt worden (Dressur). Sie werden gern ausgeführt. Die Gegenstände sind durch eine hervortretende Eigenschaft besonders eindrucksfähig. (Das laute Ticktackgeräusch, der laute klangvolle Schlag, der helle Lichtstrahl, die besondere Form des Hundes.)

2. Die Schallmasse.

Jeder einzelne der neun Sprachkomplexe (1. Mache báuz! 2. Mache bítte, bitte! 3. Mache pántsche, pantsche! 4. Mache kläpper, klapper! 5. Wo ist das Gúckelichtl? 6. Wo ist die Tícktack? 7. Wo ist die Bímbim? 8. Wo ist der Wáuwau? 9. Wo ist der Schránk?) ist in Hinsicht auf seine Schallmasse ein „Sprechtakt". Nach E. Sievers[1]) ist ein Sprechtakt „eine Sprechgruppe, die durch eine Starksilbe zusammengehalten wird". Sievers hält den Ausdruck „Druckgruppe" für die bessere Bezeichnung, weil das Wort Takt zu sehr an musikalische Verhältnisse erinnert. Von den englischen Phonetikern wird die Bezeichnung „stress group" allgemein verwendet. Die Grenzen der durch den Sinn zusammengeschlossenen Redeteile fallen nicht immer mit den Grenzen der Sprechtakte zusammen; die rhythmische Grenze kann eine andere als die Sinnesgrenze sein. In den neun Sprachkomplexen treffen beide zusammen. In meinen Worten[2]): „Eí, ĕí, eì (= Sinngrenze), der (= Sprechtaktgrenze) schőne Bríef!" zeigen sich verschiedene Grenzen. Innerhalb des einzelnen Sprechtaktes ist natürlicherweise die Starksilbe

[1]) Sievers, E., Vorlesungen über Phonetik. S. S. 1920.

[2]) Vgl. S. 12.



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:24 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

(sie ist durch ′ bezeichnet) in bezug auf das Kind eines der eindrucksfähigsten Elemente. In den Sprechtakten „Mache bauz!“ und „Wo ist der Schrank?“ bildet die Starksilbe mit dem Wort, das der Träger des Hauptsinnes ist, eine Einheit. Dabei unterscheidet sich die Starksilbe bauz von der Starksilbe Schrank durch ihren ausdrucksvolleren Stimmlaut (Diphthong). In den übrigen Sprechtakten ist die Starksilbe nur ein Teil des Wortes, das der Träger des Hauptsinnes ist. Im Zusammenhang mit ihr finden wir aber als besonders eindrucksfähige Elemente erstens einen besonderen Rhythmus (–́ ◡: Ticktack, Bimbim, Wauwau oder –́ ◡ ` ◡: Guckelichtl, Bitte bitte, Klapper klapper, Pantsche pantsche) (der Rhythmus wird in den meisten Fällen künstlich durch Wiederholung des betreffenden Wortes erzeugt), zweitens besonders hervortretende Unterschiede im musikalischen Akzent der rhythmisch so zusammengebundenen Sprachteile, besonders große Intervalle in der Tonführung und eine etwas höhere Stimmlage.

III. Die Methode.

1. Die Frage der Einübung.

Preyer ist Gegner der „üblichen Dressuren“ [1]). Lindner will kleine Kinder auch nicht derartig als „Versuchskaninchen“ benutzt wissen [2]). Er selbst führt darum nur „wenige Experimente“ [3]) aus. Die anderen Berichterstatter von Verständnisbewegungen aus der Entwicklungsperiode des reinen Sprechverständnisses stellen ihr Auftreten fest, erzählen aber von Einübungseinflüssen wenig oder in der Hauptsache gar nichts. Tatsächlich können aber solche ersten Verständnisbewegungen aus der Periode des reinen Sprachverständnisses nur nach mehr oder weniger absichtlichen Einübungen entstehen. Mancher Beobachter hat diese vielleicht gekannt, sie aber in ihrer Bedeutung für unsere richtige Auffassung unterschätzt und darum nichts davon berichtet. Andere haben sie wohl gar nicht gekannt; dann stammen sie von Kinderwärterinnen oder kleinen Geschwistern. Aus dieser Überlegung heraus ergibt sich als notwendige Methode zur Beobachtung der ersten Verständnisbewegungen die der Einübung, der Dressur. Dabei gilt es aber, jeden Zwang oder gar Quälereien (in der Tierdressur sind Entziehung der Nahrung oder Züchtigungen die gewöhnlichen Mittel) vollständig zu vermeiden. Die Einübungen werden als gern geübtes Spiel nach Art der Ammen, Kinderwärterinnen und Mutter vorgenommen. Durch die strenge Durchführung der Einübungsmethode für eine kurze Zeit ist es möglich, Einwirkungen anderer Personen der Umgebung auszuschalten oder zu kontrollieren. In dieser Zeit war ich beinahe dauernd um das wachende Kind [4]), was mir bei einer Be-

---

[1]) Preyer, W., Die Seele des Kindes. 8. Aufl. Nach dem Tode des Verfassers bearbeitet und herausgegeben von K. L. Schaefer. Leipzig 1912, S. 20 u. 21.

[2]) Lindner, G., Neuere Forschungen und Anschauungen über die Sprache des Kindes. Zeitschr. f. Pädag. Psychol. usw., Jhrg. 7, 1906, S. 348.

[3]) Lindner, G., a. a. O., S. 349.

[4]) Preyer macht auf die Schwierigkeit einer solchen Beobachtung aufmerksam. Er sagt in seiner Abhandlung „Die Psychologie des Kindes“, Zukunft 1896, herausgegeben v. M. Harden, S. 478: „Dieses Beobachten, z. B. das stundenlange Betrachten des schreienden, dann spielenden, dann schlafenden, dann erwachenden, dann saugenden Säuglings, meistens in der Kinderstube, ist nicht jedermanns Sache. Ich kann aus eigener Erfahrung versichern, daß es viel schwieriger ist als irgendeine lange Vorbereitungen erfordernde, physiologische oder psychologische Experimentaluntersuchung in einem leidlich eingerichteten Laboratorium mit guten Präzisionsinstrumenten.“

Generated on 2019-10-25 07:24 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google



Digitized by Google
Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

obachtung, die auf das zufällige Eintreten irgendeiner Verständnisbewegung wartet und die sich deshalb auf einen weit größeren Zeitraum erstrecken kann, nicht möglich gewesen wäre. Vor allem durfte das Schwesterchen oder Dienstmädchen niemals ohne Kontrolle beim Kinde sein. Verfrühung der sprachlichen Entwicklung tritt selbstverständlich durch die Einübung ein; aber da keine andere Möglichkeit da war, die ersten Verständnisbewegungen in einem größeren Zusammenhange erkennen zu können, muß mit ihr gerechnet werden. Sie ist in H.s Falle (Alter 0;9 und 0;10) im Gegensatz zu den Versuchen Lindners (0;4) nicht bedeutend.

2. Die Einübung der neun Sprachkomplexe als Grundlage zur Erforschung der Entstehung des Sprachverständnisses.

Durch die Einübung der neun Sprachkomplexe in Beziehung auf das in ihnen Gemeinte versuche ich eine umfangreiche Grundlage zur Erforschung der Verständnisbewegungen zu gewinnen. Dadurch, daß ich die Einübung bis ins einzelne verfolge, daß ich die in Beziehung zu den Verständnisbewegungen stehenden Momente, die bereits vor der Einübung liegen, aufdecke, gelingt schon eine gewisse Klärung ihres Wesens. Bei der Darbietung der Sprachkomplexe wird der „Ammenton" in Anlehnung an die tatsächlichen Verhältnisse der Kleinkinderstube angewandt, d. h. der Rhythmus (dynamische und zeitliche Quantität) und der melodische Akzent (größere Intervalle in der Tonführung) treten durch affektvolles liebevolles Sprechen besonders ausdrucksvoll und eindringlich hervor. Die Anwendung dieser Sprachelemente kann aber nicht von einer ganz bestimmten Konstanz sein. Es muß für unsere Zwecke genügen, zwischen dem „Ammenton" und dem „gewöhnlichen Sprechton" zu unterscheiden und den gewöhnlichen Sprechton als eine Sprechart ohne die besondere Hervorhebung jener Sprachelemente aufzufassen. Ebenso fehlt ein genaues Maß bei den zeitlichen Verhältnissen der Versuche. Die Einübungsdauer ist nach Tagen genau angegeben. Aber schon die täglich zweimal stattfindende Einübung bei den meisten Komplexen ließ sich nicht bei allen ermöglichen. Die Pantscheeinübung muß sich nach dem Bade richten (täglich einmal); die Einübung von „Guckelichtl" wird, da H. abends sehr zeitig schlafen geht, nur früh — H. ist Frühaufsteher — vorgenommen. Ebenso ist die von „Bimbim" und „Wauwau" unregelmäßig. Die jeweilige Einübungsdauer ist niemals konstant. Beim geringsten Anzeichen von Unlust, von „Widerwillen" wird die „Dressur" abgebrochen. Sie dauert manchmal nur einige Sekunden, manchmal mehrere Minuten. Beim Feststellen des „ersten Verständnisses" muß mit besonderer Vorsicht vorgegangen werden. Als „erstes Verständnis" wird hier das erste Auftreten der Verständnisbewegung bezeichnet, d. h. die Ausdrucksbewegung erfolgt nur auf Grund des betreffenden sprachlautlichen Gehörseindrucks ohne Mitwirkung anderer Sinneseindrücke (Hilfssinneseindrücke). Diese sind gerade im ersten Stadium des entstehenden Sprachverständnisses beim Zustandekommen der Ausdrucksbewegung wirksamer als der sprachlautliche Gehörseindruck, was sich notwendigerweise aus der Art der Einübung ergibt, aber bei Feststellung des ersten Verständnisses — und ebenso bei den weiteren Versuchen — zu großen Täuschungen über das Sprachverständnis


Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:24 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

des Kindes führen kann. Neben den Hilfssinneseindrücken ist weiter die Bedeutung der „Einstellung" für das Auftreten der Verständnisbewegung zu beachten. Dabei wird zwar die Ausdrucksbewegung durch den sprachlautlichen Gehörseindruck hervorgerufen, aber die Verständnisbewegung erfolgt nicht, wenn er nicht eine für ihr Auftreten günstige, bereits auf sie hinweisende Bewußtseinsrichtung vorfindet. Letzteres ist der Fall, wenn z. B. die Einübung kurz vorher stattgefunden hat oder wenn H. die Klapper in die Hand bekommt (beim Klapperversuch). In allen diesen Fällen können die betreffenden Wahrnehmungen des Kindes auch als Hilfssinneseindrücke wirken, d. h. sie erzeugen nicht nur die auf die Verständnisbewegung hinweisende Bewußtseinsrichtung, sondern die Ausdrucksbewegung selbst. Praktisch läßt sich das daran erkennen, daß die Ausdrucksbewegung ohne Darbietung des Sprachkomplexes erfolgt. Schwerer oder fast gar nicht läßt sich die vorhandene Bewußtseinsrichtung feststellen, also entscheiden, ob Einstellung oder keine da ist. Hier sind auch viele Abstufungen, von der stärksten Tendenz auf die Ausführung der Bewegung hin bis zum schwächsten Grade, anzunehmen. Mit dem Begriff Einstellung sind hier nur die stärkeren Grade gemeint, wie sie nach kurz vorher stattgefundener Einübung oder wenn H. die Klapper in die Hand bekommt usw., bestehen. Praktisch ist diese Unterscheidung insofern wichtig, als bei jedem Versuch zuerst die Alleinwirkung der Hilfssinneseindrücke abgewartet werden muß. Ebenso muß beim Feststellen des „ersten Verständnisses" durch Ablenkung des Kindes vom Versuchsobjekte die Einstellung verringert oder aufgehoben werden. Beim Nichtauftreten der Verständnisbewegung werden stets acht Darbietungen des Sprechkomplexes gegeben, um zu vermeiden, daß das nicht sofortige Auftreten der Verständnisbewegung als Nichtverstehen gebucht wird. Ebenso wird bei jeder Verständnisbewegung ein Kontrollversuch gemacht. Bei der „weiteren Beobachtung" der Verständnisbewegungen achte ich auf ihr Ausbleiben und dessen Ursache und versuche, durch Änderung der Versuchsbedingungen beim Auftreten der Verständnisbewegungen — der allgemeinen Bedingungen in bezug auf die kindliche Bewußtseinslage und auf das in den Sprachkomplexen Gemeinte und der spezielleren in bezug auf den sprachlautlichen Gehörseindruck — einen tieferen Einblick in das Sprachverständnis zu gewinnen. Nach einer gewissen Zeit der Nichtübung stelle ich das noch vorhandene Sprachverständnis fest.

3. Ich stelle das Auftreten von drei weiteren Verständnisbewegungen fest.

4. Die sprachliche Bedeutung des Bitteausdrucks.

Sie wird in bezug auf einen gewünschten Gegenstand eingeübt und ihre Weiterentwicklung in Beziehung zu anderen Objekten durch genaueste Beobachtung in den folgenden Tagen festgestellt. Ihre späteren Entwicklungsstufen werden bis zum Ende der Entwicklungsperiode des reinen Sprachverständnisses durch Aufzeichnung sämtlicher Bittebewegungen während des ganzen Tages am 25. 2., 10. 3. und 24. 3. zu erkennen versucht.



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:24 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Das Beobachtungs- und Versuchsmaterial.

I. Die neun absichtlich eingeübten Sprachkomplexe.[1])

a) Vor der Einübung, die Einübung, erstes Verständnis und weitere Beobachtung der Verständnisbewegung bei jedem Komplex bis Ende Januar 1920.

1. „Mache bauz!"

Vor der Einübung: Seit dem 20. 12. 1919 (0;9 1/4) zeigt H. eine besondere Ausdrucksbewegung in freudiger Stimmung: in sitzender Stellung — im Wagen oder auf dem Schoß — bewegt er ziemlich schwungvoll seinen Oberkörper bis zu fünfmal vor und zurück. Einübung (Beginn 25. 12. 19, zweimal täglich, vor- und nachmittags je einmal): H. sitzt in zufriedener Stimmung im Wagen. Ich lasse ihn ins Kissen zurückfallen und sage: „bauz" (Ammenton). Er stemmt sich sofort wieder hoch. Der ganze Vorgang macht ihm große Freude. Er wird zweimal wiederholt. Während H. zurückfällt und während der kurzen Pause des Liegens lächelt er; manchmal lacht er sogar laut auf. Bei der zweiten Einübung brauche ich ihn nur das erste Mal zurückfallen zu lassen; dann läßt er sich zweimal von selbst zurückfallen. Am nächsten Tage setzt er die Bewegung solange fort, bis ich ihn anhalte. Nach drei Tagen zeigt er bei einer Einübung deutlich seine Unlust, die Bewegung auszuführen; er sträubt sich dagegen. Ich gebe ihm seine Klapper, mit der er spielt. Nach einigen Minuten macht er plötzlich zu meiner Überraschung spontan die Bewegung. Bei jedem Zurückfallen sage ich: „Bauz". Vor jeder neuen Einübung wird ihm dreimal „mache bauz!" zugerufen. Es erfolgt bis 31. 12. keine Verständnisbewegung. Erstes Verständnis (31. 12. nachmittags): H. hat nach seinem Bade zwei Stunden fest geschlafen und anschließend seine Flasche mit großem Appetit getrunken. Er sitzt, als ich nach Hause komme, in zufriedener, munterer Stimmung im Wagen und zeigt Freude bei meinem Anblick. (Er hat mich seit der Einübung am Vormittag nicht gesehen.) Ich rufe ihm „mache bauz!" zu, worauf er die betreffende Bewegung gegen fünfmal ausführt. Weitere Beobachtung der Verständnisbewegung: Die Aufforderung „mache bauz!" wird H. von nun an täglich zweimal, sobald er in behaglicher Stimmung ist, zugerufen. Die Verständnisbewegung erfolgt ständig. Wenn nur der ausdrucksvolle Stimmlaut des Sprachkomplexes („au") gegeben wird, erfolgt die Ausdrucksbewegung nicht. Am 3. 1. 20 spreche ich die Aufforderung, als er sich in liegender Stellung befindet. Auch hier erfolgt sie und zwar so, daß er, die Wagenränder fassend, sich kurz hochzieht und wieder fallen läßt. Am 6. 1. zeigt er ausgesprochene Unbehaglichkeit und Unlust. Er hat stark mit Zahnen zu tun, war schon in der vorhergehenden Nacht sehr unruhig und sieht jetzt blaß und angegriffen aus. Bei der Aufforderung zeigt er keine Verständnisbewegung (achtmal). Verschwinden der Verständnisbewegung: Da sich H. etwas zu forsch hintenüberwirft und infolgedessen zu befürchten ist, daß er sich an den Kopf stoßen kann, wird die Aufforderung von jetzt ab unterlassen. Nach 14 Tagen ergibt eine genaue Prüfung — die Aufforderung wird bei günstiger Stimmung achtmal gegeben — vollständiges Fehlen des Verständnisses.

[1]) Von dem umfangreichen Versuchsmaterial werden nur drei Beispiele angeführt.


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:24 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

2. „Mache bitte bitte!“

Vor der Einübung: Längere Zeit vor seinen ersten bewußten Greifbewegungen (0;5) spielt er in behaglicher Stimmung bereits mit seinen Händen. Dabei kann man größere und kleinere Armbewegungen beobachten: Die Händchen schnellen ab und zu auseinander und werden wieder zusammengebracht. Bei Unluststimmung kann dieses Spiel niemals beobachtet werden. Einübung: An diese Spielbewegung, die er jetzt (26. 12. 1919, 0;9 1/4) noch lebhafter ausführt als am Anfang, schließe ich die Einübung der Bittebewegung. Ich fasse seine Arme und führe sie mehrere Male gegeneinander, wobei sich die Handflächen berühren (Rhythmus ⊥́ ◡ ⊥ ◡). Dabei sage ich: „Bitte bitte!“ (Ammenton, Rhythmus ⊥́ ◡ ⊥ ◡). Bald macht H. die Bewegung auch allein, sobald Einstellung dazu da ist (ich brauche ihm nur das erste Mal die Arme zu führen oder mein Töchterchen macht es ihm vor.[1]) Auf Aufforderung erfolgt die Bewegung nicht. Erstes Verständnis (7. 1. 20 früh): H. ist nach gesundem Schlaf erwacht. Ich fahre ihn in seinem Wagen wie gewöhnlich nach seinem Erwachen und rufe ihm dann einige Male die Aufforderung „mache bitte bitte!“ zu. Jetzt erfolgt die erste Verständnisbewegung. Weitere Beobachtung der Verständnisbewegung: In den folgenden Tagen achte ich besonders auf die Art der Ausführung der Verständnisbewegung. Bei den zweimal täglich vorgenommenen Versuchen rufe ich H. stets den vollen Sprachkomplex „Mache bitte bitte!“ zu. Daraufhin wird die Verständnisbewegung gut, mittelmäßig, flüchtig, andeutungsweise oder gar nicht ausgeführt. Gut ausgeführt nenne ich die Bewegung dann, wenn sie mehrere Male lebhaft und kräftig gemacht wird, wenn dabei die Armmuskeln angespannt, die Handflächen richtig geöffnet sind und Gesichtszüge und Blicke einen lebhaften, interessevollen, freudigen Ausdruck zeigen. Bei mittelmäßiger Ausführung tritt die Verständnisbewegung einmal, höchstens zweimal und dazu etwas matter auf, Blick und Gesichtszügen fehlt der oben erwähnte Ausdruck. In der flüchtigen Verständnisbewegung berühren sich die Hände an den Fingerspitzen nur einmal und flüchtig oder werden gar nur einander genähert. Hierbei merkt man am Blick und Gesichtsausdruck, daß H. die Bewegung nicht machen will, daß er keine Lust dazu hat. Dieses Nichtmachenwollen kommt in der andeutungsweisen Verständnisbewegung noch deutlicher zum Ausdruck. Arme und Hände bleiben in ihrer Lage, z. B. auf dem Deckbett. Man kann aber ein kurzes Aufspreizen der Finger, eine kurze zuckartige Streckbewegung der Arme beobachten. Die Verständnisbewegung bleibt aus: erstens bei starker Unlust. So gibt er am 8. 1. durch Schreien, Sichwinden seine Unlust zu erkennen, weil er seine vor ihm stehende Flasche nicht sofort erhält, und am 14. 1. macht er sich steif, zieht am Deckbett und lallt ärgerlich, weil er aus dem Wagen herausgenommen werden will. In beiden Fällen macht er auf Aufforderung keine Bittebewegung. Zweitens bei Müdigkeit. Am 9. 1. liegt er träge und verträumt nach dem Badeschlafe im Wagen. H. macht keine Verständnisbewegung. Drittens bei Bewegungen, die sein ganzes Interesse in Anspruch nehmen. Am 14. 1. sitzt er behaglich in seinem Stühlchen und tastet und patscht ganz vertieft auf dem vor ihm befestigten Brett herum. Die Bittebewegung wird auf Auf-

[1]) Die erste Nachahmung einer Bewegung — Schlagen mit rechter Hand auf den Tisch — erfolgte am 20. 12. 19.

Generated on 2019-10-25 07:24 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google
Digitized by 
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

forderung nicht gemacht. Die letztere Art des Versagens in bezug auf die Verständnisbewegung tritt nicht häufig auf, da er gewöhnlich auf Vorgänge in seiner Umgebung sehr achtet. Unlust und Müdigkeit treten in den meisten Fällen zusammen auf: große Müdigkeit verursacht Unlust. Das zeigt sich namentlich vor seinem täglichen Bade am späten Vormittag. Unlust ist also die Hauptursache des Ausbleibens der Verständnisbewegung. Die Bedingung für die gute Ausführung ist die gegenteilige Gefühlslage: zufriedene, behagliche, freudige Stimmung. Sie tritt am häufigsten am frühen Morgen nach ruhigem Schlaf und während oder kurz nach der Mahlzeit auf. Zwischen beiden extremen Gefühlslagen liegen die verschiedenen Stimmungsabstufungen, die eine mittelmäßige, flüchtige und andeutungsweise Ausführung der Verständnisbewegung verursachen. Weitere Versuche zeigen die Wirkung von Hilfssinneseindrücken auf das Ausführen der Bittebewegung. Im Anschluß an den Versuch am 9. 1., der das Nichtauftreten der Verständnisbewegung bei Müdigkeit zeigt, lasse ich H.s Hände sich berühren und sage dabei die Aufforderung. Er macht die Bewegung gut. Nach dem Versuch am 14. 1., bei dem sich bei voller Inanspruchnahme der Aufmerksamkeit keine Verständnisbewegung zeigt, fasse ich H.s Arme an der Stelle an, wo ich sie bei der Einübung gewöhnlich hielt — Arme und Hände bleiben aber in der vorherigen Lage — indem ich dazu „mache bitte bitte!“ sage. Er macht die Bewegung. Am 18. 1. erfolgt auf acht Aufforderungen keine Reaktion (Müdigkeit nach dem Bade). Die Bittebewegung zeigt sich, als mein Töchterchen sie vormacht und ich ihn dabei auffordere. Die beiden ersten Hilfssinneseindrücke lösen aber für sich nicht die Reaktion aus. Dagegen erfolgt sie auf Vormachen ohne den lautlichen Gehörseindruck. Bei Unlust wirken auch die Hilfssinneseindrücke nicht. Ärgerlich wehrt er sich gegen Hilfen. Nachdem ich festgestellt habe, daß in zufriedener, behaglicher Stimmung die Verständnisbewegung auftritt, kann ich Versuche machen, in denen der lautliche Gehörseindruck nach bestimmten Gesichtspunkten geändert wird.

a) Zuerst (26. 1.) wird in der Aufforderung das Wort „mache“ weggelassen. H. macht die Verständnisbewegung in guter Ausführung. b) Die Aufforderung „bitte bitte“ wird im „gewöhnlichen Sprechton“ gegeben. Am 17. 1. zeigt sich daraufhin keine Verständnisbewegung. Am 27. 1. wird der Versuch wiederholt. Jetzt tritt sie auf. c) Ich fordere H. mit einem dem „bitte bitte“ ähnlich klingenden Sprachkomplex („kippe kippe“) im Ammenton auf. Er macht die Bewegung (28. 1. vormittags). d) Die Melodie und der Rhythmus des Sprachkomplexes werden auf lá la là la gegeben. Die Verständnisbewegung zeigt sich nicht (28. 1. nachmittags).

3. „Wo ist die Ticktack?“

Vor der Einübung: Der Versuch sollte ursprünglich nach dem Vorbilde Lindners u. a. mit einer Wanduhr ausgeführt werden. Zu diesem Zwecke wird unsere Wanduhr (75 cm lang und 30 cm breit, das mattsilberne Zifferblatt und Pendel heben sich deutlich von dem dunklen Gehäuse ab) am 20. 12. 19 aus dem Eßzimmer, wo H. seinen Badeschlaf im Sommer hielt, in das er aber seit drei Monaten der Kälte wegen nicht mehr gekommen ist, ins Wohnzimmer gebracht und gegenüber dem gewöhnlichen Standort von H.s Wagen ($2^1/_2$ m entfernt) an der Wand aufgehängt. An den folgenden



Digitized by Google · Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:24 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Tagen kann ich ohne jede Einwirkung meinerseits auf ihn beobachten, daß sowohl der Gegenstand als auch das Ticktackgeräusch kein besonderes Interesse in ihm erregen. Die ersten Tage sieht er ab und zu flüchtig hin. Der einzige lustbetonte von der Uhr ausgehende Eindruck wird durch ihren schönen vollen Klang hervorgerufen. Bei ihrem Schlagen sieht er mich an und lacht. Erst einige Tage nach dem 26. 12. sucht er ab und zu die Schallquelle beim Klange auf. Vom 3. 1. an führe ich den Versuch mit einem 25 cm hohen Metronom durch, welches das Ticktackgeräusch mit gleichem Zeitintervall wie die Uhr, aber etwas lauter, erzeugt. Ich stelle es am erwähnten Tage auf den Tisch, 1½ m halblinks von H.s Wagen entfernt, und setze es in Gang. Er zeigt dafür größeres Interesse als für die Wanduhr. Als ich es auf den Tisch gestellt habe, sieht er sofort hin (ungefähr 20 Sek.) und lacht einige Male laut „häj". Er blickt kurz auf mich, darauf wieder 20 Sekunden auf das Metronom. Ich kann ein deutliches Hinundherbewegen des Augapfels, ein Verfolgen des Metronompendels feststellen. H. schwingt seinen Oberkörper vor und zurück und „kräht" dazu (beides Ausdrücke der Freude). Einübung: Am Nachmittage des gleichen Tages sage ich im Rhythmus des tickenden Metronoms zwei Minuten lang „Ticktack". Schon bei dieser ersten Einübung ist eine Blickrichtungsreaktion zu beobachten. H. sieht zunächst ungefähr 25 Sekunden hin, dann wendet er sich ab. Als ich mit Ticktacksagen aufhöre, horcht er und sieht wieder hin. Einige Kontrollversuche zeigen die gleiche Tatsache. Die Blickrichtungsreaktion kann nur darin ihre Ursache haben, daß, wenn das Ticktackgeräusch mit dem Sprachlaute nicht mehr zusammenklingt, es als stärkerer Reiz H.s Aufmerksamkeit auf sich lenkt. Am 4. 1. stelle ich zunächst fest, ob H. etwa durch die gestrige Einübung schon das „Verständnis" des Wortes Ticktack erlangt hat, indem ich am tickenden Metronom dreimal frage: „Wo ist die Ticktack?" (Ammenton). Die Verständnisbewegung bleibt aus. Darauf mache ich mehrere Versuche, in denen ich je fünfmal „Ticktack" im Rhythmus des tickenden Metronoms sage. Ich beobachte die Blickrichtungsreaktion dreimal nach dem vierten Male, zweimal nach dem fünften Male und einmal nach dem zweiten Male Sagen. Diese Art des „Verständnisses" beleuchten folgende zwei Kontrollversuche. Erstens poche ich mehrere Male in gleichem Rhythmus je fünfmal mit dem Finger kräftig auf einen Holzstuhl: H. sieht auf das Metronom dreimal nach dem ersten Male, zweimal nach dem zweiten Male und einmal nach dem vierten Male Doppelpochen. Zweitens mache ich den gleichen Versuch mit dem Anschlagen des eingestrichenen d auf dem Klavier. H. blickt auf das Metronom viermal nach dem zweiten Mal und je einmal nach dem dritten und vierten Mal Doppelanschlagen. Diese Versuche, bei denen das Metronom selbstverständlich tickte, zeigen, daß der gleiche Rhythmus die Beobachtungsreaktion auslöst. In den folgenden Tagen wird die Einübung zweimal täglich fortgesetzt, nachdem jedesmal vorher das Verständnis durch die Frage „Wo ist die Ticktack?" geprüft worden ist. Dabei ist zu beobachten, daß das große Interesse der ersten Tage am Metronom etwas schwächer geworden ist, daß er nur ab und zu nach dem tickenden Metronom hinsieht. Sein Verhalten ist dasselbe, wenn ich nicht ticktack sage. Um ihn bei der Einübung zum regelmäßigen Hinsehen zu veranlassen, zeige ich mit dem Finger. Erstes Verständnis: Am 17. 1. zeigt sich zum ersten Male die Verständnisbewegung, auf die Frage blickt H. nach dem Metronom (Kopf- und Augen-



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:24 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

bewegung). Weitere Beobachtung der Verständnisbewegung: Bei Unlust, Müdigkeit und Betätigungen, die sein ganzes Interesse in Anspruch nehmen, ist die Verständnisbewegung flüchtiger, aber sie tritt im Gegensatz zu der oben erwähnten Verständnisbewegung[1]) doch in den meisten Fällen auf. Über die Bedeutung des Ticktackgeräusches (Hilfssinneseindruck) für die Auslösung der Blickrichtungsreaktion belehren uns folgende Versuche: Am 23. 1. erfolgte die Verständnisbewegung beim tickenden Metronom. Nach kurzer Zeit mache ich den Versuch am nichttickenden Metronom. Die Verständnisbewegung zeigt sich in gleicher Weise. Darauf stelle ich das tickende Metronom auf einen anderen Tisch hinter ihm. Bei der Frage sieht H. auf die alte Stelle. Dann zeige ich ihm das Metronom auf dem neuen Platze. Jetzt blickt er bei der Frage aufs Metronom, ob es tickt oder nicht. Folgende Versuche zeigen die Wirkung des veränderten lautlichen Gehörseindrucks. Am 26. 1. lasse ich „Wo ist die?“ in der Frage aus. Die Verständnisbewegung erfolgt in der gleichen Art. Am 27. 1. sieht er auf das ähnlich klingende Wort „kipkap“ nach dem Metronom. Ebenso erfolgt die Blickrichtungsreaktion auf lá la (gleiche Melodie und gleicher Rhythmus). Dagegen unterbleibt sie auf la là.[2])

b) Nachprüfung des Verständnisses am 19. 2. und 19. 3. 1920.

Vom 30. 1. an werden die eingeübten Sprachkomplexe außer „bittebitte“[3]) von uns nicht mehr erwähnt. H. bekommt auch während dieser Zeit das Metronom, den Stoffhund und die Klapper nicht mehr zu sehen und ist selten in dem Zimmer, wo sich der Bücherschrank und die Uhr befinden. Wegen eines Schnupfens kann er auch selten gebadet werden. Die Verständnisbewegungen zeigen sich am 19. 2. bei „Mache bitte bitte!“, „Mache klapper klapper!“, „Wo ist die Ticktack?“, „Wo ist der Schrank?“, „Wo ist das Guckelicht?“ Sie treten nicht auf bei „Mache pantsche pantsche!“, „Wo ist der Wauwau?“, „Wo ist die Bimbim?“ Bei der Darbietung des letzten Komplexes macht er bei der ersten Frage eine flüchtige Bittebewegung. Die Sprachkomplexe werden im Ammenton und im gewöhnlichen Sprechton gegeben. Am 19. 3. fehlen außer denen am 19. 2. noch die Verständnisbewegungen bei „Wo ist der Schrank?“ und bei „Wo ist die Ticktack?“, als das Metronom wohl auf dem Tische steht, aber nicht tickt. H. sieht es vorher flüchtig an, scheint es aber nicht mehr zu kennen. Ich lasse es dann ticken. H. sieht sofort hin und lauscht. Bald blickt er aber wieder weg und will vom Schoß der Mutter herunter, um auf dem Fußboden zu stehen. Ich frage: „Wo ist die Ticktack?“ Die Verständnisbewegung erfolgt.

II. Das Auftreten des Verständnisses von drei weiteren nicht absichtlich eingeübten Sprachkomplexen.

1. „Wo ist die Flasche?“

H. hat bei einer ausgezeichneten Eßlust natürlich das größte Interesse an der gefüllten Flasche. Sein Hungergeschrei sucht die Mutter gewöhnlich mit

[1]) Vgl. S. 28.

[2]) Die übrigen Protokolle können des beschränkten Raumes halber hier nicht wiedergegeben werden. Die aus ihnen hervorgehenden Folgerungen sollen aber im folgenden verwendet werden.

[3]) Vgl. die Entstehung der sprachlichen Bedeutung von Bittebitte.



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:24 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

den Worten: „Jetzt kommt die Flasche!“ und „Da hast du die Flasche!“ etwas zu beschwichtigen. Am 20. 1. sagt sie mir, daß er die Frage „Wo ist die Flasche?“ verstehe. Er macht, wie ich beobachten kann, aufsuchende Bewegungen nach einem bestimmten Platze hin, wo die Flasche gewöhnlich steht. Weiter kann ich bemerken, daß sein Hungergeschrei sich bei den Worten der Mutter einigermaßen beruhigt.

2. „Mache heizi!“

Mutter, Schwesterchen und Dienstmädchen haben ihren Kopf mit dem von H. in Berührung gebracht und dabei „heizi“ gesagt. Kurz vor dem 1. 3. 1920 bringt H. auf die Aufforderung „Mache heizi!“ seinen Kopf an den der sprechenden Person.

3. Mache kribbel krabbel!“

H. ist manchmal leicht gekitzelt worden, wobei „kribbel krabbel“ gesagt wurde. Am 6. 3. macht er die Bewegung selbst mit und wiederholt sie auf die Aufforderung „Mache kribbel krabbel!“ Nach einigen Tagen sagt er lächelnd die Lautverbindung „grrr . . .“ (Gaumenlaute) dazu.[1])

III. Die Entstehung der sprachlichen Bedeutung von Bittebitte (des Wünschens, Verlangens, Habenwollens) im kindlichen Bewußtsein.

In einer zweiten Beobachtungs- und Versuchsreihe (vom 3. 2. bis 24. 3.) stellte ich die Entwicklung des besonderen Sinnes von Bittebitte, des Wünschens, Verlangens, Habenwollens bei H. fest. Bis zum 3. 2. ist der Bitteausdruck eine Verständnisbewegung ohne diese besondere Bedeutung, ohne dieses Meinen. Versuch: H. zeigt, sobald er eine Semmel sieht, großes Verlangen, sie mit seinen Händen zu fassen und zum Munde zu führen. Wird ihm sein Wunsch nicht sofort erfüllt, so verstärkt sich der Ausdruck seines Habenwollens. Es verhält sich dann ähnlich wie bei der vor ihm stehenden gefüllten Flasche: Er windet sich, streckt die Arme nach der Semmel aus und stößt ärgerliche Laute aus, die manchmal ins Weinen übergehen. Seine Stimmung ist deutlich erkennbare Unlust. Am 3. 2. rufe ich ihm in einem solchen Falle zu: „Mache Bittebitte!“ Er reagiert nicht darauf. Dann gebe ich ihm die Semmel. Sein Gesichtsausdruck zeigt Befriedigung. Jetzt macht er mit der Semmel in der Hand auf Aufforderung die Verständnisbewegung. Hauptversuchsreihe: Einübung der Bittebewegung als Ausdruck des Verlangens nach der Semmel. Vom 4. 2. an übe ich täglich dreimal, früh, mittags und abends, die Bittebewegung in der Weise ein, daß die Semmel entweder ihm vorgehalten oder — bei Führung seiner Arme — vor ihn auf den Tisch gelegt wird. Dabei sage ich stets: „Bitte bitte!“ Am 6. 2. macht er die Bittebewegung auf Vorhalten und Sagen noch nicht. Ich lege die Semmel auf den Tisch, um seine Hände führen zu können. Schon als sie auf dem Tisch liegt, macht er, ohne geführt zu werden, die Bewegung. Am 7. 2. macht er die Bewegung auf Vorhalten und Sagen. An den folgen-

[1]) Diesen Gaumenlautkomplex spricht er $1;5^1/_2$ spontan auch beim Zeigen und Hinblicken nach dem Licht auf die Frage: „Wo ist das Guckelichtl?“ Die dem grrr ähnlichen Laute gkll erinnern ihn wahrscheinlich an sein grrr. So kommt es zur Bezeichnung des Lichtes durch seinen Lautkomplex grrr.



Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:24 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

den Tagen erfolgt die Bewegung beim Anblick der Semmel in irgendeiner Lage und beim Erblicken vieler Semmeln. Dabei achte ich darauf, daß er nach seiner Bewegung die Semmel stets erhält. In Beziehung auf andere begehrte Gegenstände macht er die Bewegung nicht. Am 12. 2. vormittags bekomme ich einen Brief. Ich lese ihn der Mutter, die H. auf dem Schoß hat, vor. H. langt danach. Ich sage: „Ei ei ei der schöne Brief!" (´– ◡ `– ◡ | ´– ◡ ´– Ammenton). Darauf macht H. überraschenderweise die Bittebewegung, worauf er den Brief erhält. Von jetzt ab macht er auch beim Vorhalten einiger begehrter Gegenstände die Bewegung (ohne Sagen). Am 15. 2. will er eine Blechschachtel haben, die auf dem Tische liegt. Die Bittebewegung zeigt sich nicht. Ich halte ihm den Gegenstand hin. Sofort macht er die Bittebewegung. Das gleiche Verhalten zeigt er am selben Tage beim Anblick einer Schnur. Am 18. 2. lese ich in einem mit der Hand hochgehaltenen Buch. H. macht „bitte bitte!", indem er darauf sieht. Am Nachmittag hatte ich den Hut auf, mit dem er manchmal gerne spielt. Bei seinem Anblick macht er die Bittebewegung. Er zeigt eine befriedigte Miene, als er ihn bekommt. Am 19. 2. wirft er Spielzeug aus dem Wagen und macht dann „bitte, bitte", indem er ihm nachsieht. An den folgenden Tagen führt er die Bittebewegung öfter aus, ohne daß man weiß, was er will. So z. B. nach dem Schlaf, wenn jemand an sein Bettchen tritt. Er ist befriedigt, sobald er herausgenommen wird oder die Flasche oder das Spielzeug bekommt. Am 23. 2. macht er beim Tragen die Bewegung, wenn er vom Dienstmädchen zur Mutter oder zu mir will. Am folgenden Tage zeigt er, als er getragen wird, die Bewegung beim Anblick eines fremden Besuchers. H. ist befriedigt, als dieser ihn auf den Arm nimmt.[1]) Die feste Assoziation zwischen Bewegung und lautlichem Gehörseindruck und dessen große Wirksamkeit in bezug auf Auflösung der Bewegung zeigt folgende Tatsache: Ich sage zur Mutter im gewöhnlichen Sprechton und im Zusammenhang unserer Unterhaltung: „Er macht jetzt immer Bittebitte". Sofort macht H. die Bewegung. Aufzeichnung der Bittebewegungen am 25. 2., 10. 3. und 24. 3.: H. wendet den Bitteausdruck derartig oft an, daß die Protokolle zu umfangreich sind, um hier wiedergegeben werden zu können. Es werden alle Bittebewegungen, die unter gleichen Bedingungen erfolgen, hier nur einmal aufgezeichnet. H. macht am 25. 2. „bitte bitte" (er erwacht 7,45 Uhr), als die Mutter an sein Bettchen kommt, als sie ihn zu mir hinbringt, als sie nach zehn Minuten wieder zur Tür hereinkommt, als er 8,30 Uhr seine gefüllte Flasche sieht, als die Flasche leer ist, als sie ihm weggenommen wird (er bekommt sie daraufhin wieder), als er mein Geldtäschchen in meiner Hand sieht (vor dieser Bittebewegung schiebt er die Flasche von sich), als er mir beim Lösen des Knotens einer Schnur zusieht, als er meine Kopfwasserflasche in meiner Hand sieht, als ihm die Bauklötzchen weggenommen werden (er hat an einem geleckt), als er 1 Uhr nach dem Badeschlafe im Wagen liegend nach dem Vorhang langt, den er nicht erreichen kann (dabei weiß er nicht, daß jemand im Zimmer ist, ich beobachte ihn unbemerkt), als er mich 3,30 Uhr mit dem Hute sieht, als ich 5,45 Uhr zu ihm komme und ihm Spielzeug gebe (er schiebt dieses beiseite und macht die Bittebewegung), als ich ihn umhertrage und mich mit ihm hinsetze (er ist

[1]) Im ersten Halbjahre zeigte er Furcht vor Fremden, die sich ihm nähern.

Generated on 2019-10-25 07:24 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google
Digitized by 
Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

befriedigt, als ich aufstehe und wieder umhergehe), als ich vom Spiegel, in den wir beide hineingeblickt haben, weggehe, als ihn die Mutter zum Schlafengehen holt, indem er wieder zu mir will. Am 10. 3. und 24. 3. erfolgen ähnlich viele Bittebewegungen. Ich hebe nur die heraus, die unter anderen Bedingungen erfolgen. H. hat im Wagen geschlafen (10. 3.) und ist 5,45 Uhr erwacht. Er macht die Bittebewegung, als er zehn Minuten „genörgelt“ und sich niemand seinem Wagen genähert hat (er richtet sich dazu in sitzende Stellung auf und blickt sich suchend um), als ich ihn zur Tür hintrage, indem er auf diese blickt, als er mit der Puppe spielt und ich ihm einen Löffel zeige (er schiebt die Puppe beiseite), als er den Schlüsselbund am Wäscheschrank stecken sieht, als ich mit ihm vom Fenster weggehe, durch das wir das Leben und Treiben auf der Straße beobachtet haben. Am 24. 3.: als ich — H. steht, sich am Gitter festhaltend, in seinem Bettchen; ich habe ihm, auf einem Stuhl daneben sitzend, längere Zeit zugesehen — vom Stuhl aufstehe, als sein Schüsselchen mit Brei vor ihm auf den Tisch gesetzt wird, als ich vom Ofen weggehe, den er mit seinem rechten Händchen abgeklatscht hat.

Das Ergebnis der Beobachtungen und Versuche.

Die vor der Einübung der neun Sprachkomplexe sich zeigende Wirkung der menschlichen Rede auf H. ist kein Sprachverständnis. Der beruhigende Effekt der Worte der Mutter ist an die liebevolle, begütigende Art des Sprechens geknüpft; denn dabei können die allerverschiedensten Worte gebraucht werden. Auf die einzelnen Sprachkomplexe kommt es auch nicht an, wenn H. den Sprechenden mit den Augen aufsucht. Diese Ausdrucksbewegung ist zu beobachten, wenn er plötzlich recht lautes Reden hört (auch bei anderen lauten Geräuschen sucht er die Schallquelle zu entdecken), oder wenn er plötzlich die Stimme einer Person vernimmt, die bis dahin noch nicht gesprochen hat (Unterscheidung der Klangfarbe). H. erlangt erst eine gewisse Art von Sprachverständnis auf Grund einer absichtlichen systematischen Einübung von neun Sprachkomplexen (Beginn 0;9) und einer nicht absichtlichen Einübung von drei weiteren Sprachkomplexen. Ferner lernt er die sprachliche Bedeutung des Bitteausdrucks verstehen.

I. Die Verständnisbewegungen.

Die durch sprachliche Einwirkung ausgelösten Ausdrucksbewegungen (Verständnisbewegungen) sind in bezug auf ihre Ausführung zweifacher Art: erstens bestimmte eingeübte Bewegungen (Dressurleistungen), zweitens Blickreaktionen (Kopf- und Körperdrehung) nach benannten Gegenständen. In ihrem Auftreten zeigt sich ein bedeutsamer Unterschied. Die erstere Art wird in bezug auf ihr Auftreten stark von Unlust, Müdigkeit und Beschäftigungen, die H.s Interesse stark in Anspruch nehmen, beeinflußt. Daß H. aber dabei die Sprachkomplexe auffaßt, beweist die andeutungsweise ausgeführte Bittebewegung und sein Verhalten in den erwähnten Bewußtseinslagen bei Benennung der bekannten Gegenstände. Die Blickreaktionen erfolgen hier fast immer, allerdings ohne Kopf- und Körperdrehung und manchmal äußerst flüchtig.



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:24 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Es mag sein, daß sie leichter und bequemer auszuführen sind. Die Blickrichtungsreaktionen treten auch zeitlich bedeutend früher in der kindlichen Entwicklung auf. Lindner stellte sie auf einer Entwicklungsstufe fest, wo das Kind noch nicht fähig ist, irgendwelche Dressurleistungen zu erlernen. Meumanns [1]) Meinung, daß „ein etwas höheres Stadium des Sprachverständnisses" als bei den Blickrichtungsreaktionen vorliegt, „wenn das Kind auf Aufforderungen und Befehle des Erwachsenen mit den entsprechenden Bewegungen reagiert", ist nicht richtig. Es ist ferner immer die gleiche Bewegung, wenn auch nach verschiedenen Richtungen hin. Endlich ist sie von frühester Entwicklungszeit eingeübt: Das Kind richtet stets seine Aufmerksamkeit auf das Interessante. [2]) Im Gegensatz dazu werden die eigentlichen Dressurbewegungen — und zwar unter starker Beteiligung von Gefühl und Willen — besonders eingeübt. Selbstverständlich ist auch bei den Benennungsübungen das Gefühl beteiligt, aber hier scheint die intellektuelle Seite des Interesses am Gegenstande mehr hervorzutreten. Es ergibt sich aus allen den Tatsachen eine größere Unabhängigkeit von Gefühl und Willen im Auftreten der Blickreaktion gegenüber der eigentlichen Dressurbewegung. Man ist demnach wohl berechtigt, die Blickrichtungsreaktionen als von unwillkürlicher Art zu charakterisieren. In bezug auf die bei ihrer Auslösung hervortretenden intellektuellen Ursachen können wir die Verständnisbewegungen in 1. scheinbare, 2. solche, die auf Grund von besonderen Einstellungen entstehen, und 3. reine einteilen. Die scheinbare Verständnisbewegung: Ehe der sprachlautliche Gehörseindruck dem Kinde etwas „leistet", werden sehr oft Ausdrucksbewegungen, die auf Grund von Hilfssinneseindrücken entstehen, für Verständnisbewegungen gehalten. Dieses scheinbare Sprachverständnis wird deshalb für wirkliches angesehen, weil die Wirkung der Hilfssinneseindrücke, die sehr oft unbemerkt bei der Darbietung der Sprachkomplexe auftreten, kritiklos den letzteren zugeschrieben wird. Besonders auffällig machen sich die Hilfssinneseindrücke im Pantschebeispiel, wo zuerst jedes geringste Plätschern im Wasser die eingeübte Bewegung eher auslöst als der eindrucksvollst gesprochene Sprachkomplex. Äußerst wichtig ist in dieser Hinsicht eine scharfe Trennung der Wirkung des Ticktackgeräusches von der des sprachlautlichen Gehörseindrucks. Zuerst löst nur ersteres die Blickrichtungsreaktion aus. Die Verständnisbewegung auf Grund von besonderer Einstellung: Diese Art ist kurz vor dem ersten Verständnis des betreffenden Komplexes zu beobachten. In jedem der Beispiele wird durch die Einübung — falls sie schon weit vorgeschritten — eine besondere Bewußtseinseinstellung (frische Gedächtnisspuren, die Tendenz, den lusterzeugenden Vorgang zu wiederholen usw.) erzeugt, welche die erste Leistung des sprachlautlichen Gehörseindrucks ermöglicht. Beim Ergreifen der Klapper tritt die Tendenz zur Ausführung der Bewegung mit auf. Ähnlich ist es, wenn H. ins Bad gesetzt wird, wenn er kurz vor dem Versuch auf die Uhr, das elektrische Licht, das Metronom, den Hund geblickt hat, wenn sich beim Hinstellen von H.s Wagen an den Schrank sofort die Aufmerksamkeit des Kindes auf diesen richtet. Die reine Verständnisbewegung: Wenn der sprachliche Gehörseindruck für sich selbst und ohne Mithilfe einer

[1]) **Meumann**, E., Die Entstehung. S. 24.
[2]) **Stern**, W., Psychologie der frühen Kindheit. S. 59 fg.



Generated on 2019-10-25 07:24 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google
Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

besonderen Einstellung die Ausdrucksbewegung auslöst, dann kann diese als erste reine Verständnisbewegung aufgefaßt und damit das erste Sprachverständnis festgestellt werden.

II. Das Sprachverständnis.

a) Das Schallstück, das die Verständnisbewegung auslöst.

Für uns Erwachsene [1]) tritt der Sinn der Sprachkomplexe (der Aufforderungs- und Fragesätze) derartig in den Vordergrund, daß man fast darüber vergißt, daß bei ihrem Auffassen durch ein Kind auf der Entwicklungsstufe von H. allein ihre phonetische Beschaffenheit in Frage kommen kann. [2]) Dabei darf man nun allerdings nicht nur an die „Töne und Geräusche des Wortes" denken. [3]) Schon der Versuch Tappolets, [4]) wo die gleiche kindliche Verständnisbewegung auftrat, ob die Frage: „Wo ist das Fenster?" deutsch oder französisch gesprochen wurde, wies die Kinderpsychologen darauf hin, daß noch ganz andere phonetische Merkmale in Betracht kommen. An welche phonetischen Elemente der Sprechtakte sind die Verständnisbewegungen geknüpft? In der Einübung — ob absichtlich oder nicht absichtlich — werden nur die phonetisch ausgezeichneten Elemente der Sprachkomplexe gegeben, entweder nur die Starksilben für sich (Bauz, Schrank) oder die durch besondere phonetische Elemente zu einem in sich abgeschlossenen größeren Komplex erweiterten Starksilben (Ticktack, Flasche, Bimbim, Wauwau, Guckelichtl, Kribbel-krabbel, Bittebitte, Pantsche-pantsche, Klapper-klapper), oder es wird bei der Prüfung des Verständnisses (dreimal) (Nebeneinübung) vor jeder neuen Haupteinübung der ganze Sprechtakt dargeboten. Im letzteren Falle treten die nebentonigen Satzelemente („Mache" und „Wo ist der [die]") fast ganz zurück. Zeigt schon diese Überlegung, daß nur die phonetisch ausgezeichneten Elemente der Sprechtakte für die Auslösung der Verständnisbewegungen bedeutsam sein können, so wird diese Tatsache auch durch Versuche bestätigt: Es zeigt sich bei einer Darbietung des ganzen Sprechtaktes oder nur seiner hervortretenden Elemente nicht der geringste Unterschied in bezug auf die Verständnisbewegung. Mag nun auch bei andern Kindern die mehr oder weniger absichtliche Einübung der ersten Verständnisbewegungen in einer andern Weise erfolgen, darin gleichen sich jedenfalls alle, daß die Sprechtakte — wenn auch schon von Anfang an nur immer Aufforderungs- und Fragesätze gegeben werden — mit dem Bemühen gesprochen werden, bestimmte Teile phonetisch besonders hervortreten zu lassen

[1]) Natürlich gilt das auch für die Kinder und Jugendlichen, die entwickeltes Sprachverständnis haben.

[2]) Von diesem Gesichtspunkte aus betrachtet, erklärt sich auch die eigentümliche Tatsache, daß ein solches Kind im Vergleich zum Erwachsenen Schallzusammenhänge, die von laut redenden Personen von der Straße oder von anderen Zimmern her zu ihm hintönen, mehr beachtet als der Erwachsene. Dessen Aufmerksamkeit ist in dieser Hinsicht stets auf den Sinn gerichtet. Er beachtet Sprachklänge nicht, deren Sinn er nicht verstehen kann.

[3]) W. Oltuscewsky sagt in seiner Abhandlung „Die geistige und sprachliche Entwicklung des Kindes" Berlin 1897, S. 31: „Die hörbare menschliche Sprache besteht aus Tönen (Vokalen) und Geräuschen (Konsonanten), welche einen Klang haben oder klanglos sind."

[4]) Mitgeteilt von Meumann, Die Entstehung usw., S. 35.


Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:24 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

(Ammenton), und mit ihnen verknüpft sich die Ausdrucksbewegung. Nur sie werden also vom Kinde „verstanden“; die übrigen Satzteile haben für das Auftreten der Verständnisbewegung keine Bedeutung; sie werden nur vom Sprechenden kritiklos für das kindliche Verständnis für notwendig gehalten. Vergleichen wir die Schallstücke, die zuerst Träger des Verständnisses in unseren Komplexen sind, in bezug auf ihre phonetischen Eigentümlichkeiten, so erkennen wir Unterschiede, die nicht ohne Einfluß auf ihre Eindrucksfähigkeit auf das Kind sein können. Gegensätze bilden in dieser Hinsicht die Einsilber Bauz und Schrank und die Zweisilber Heizi und Flasche. Der Unterschied in der Einübungszeit bei Bauz und Schrank ist ein ganz bedeutender, und wenn auch die Ursache des Zeitunterschiedes in anderen Momenten, z. B. in der verschiedenen Dauer in der Erlernung der Bewegung (Einübung des Lautkomplexes und der Bewegung konnte nicht getrennt durchgeführt werden) mit gefunden werden kann, so ist doch wohl der ausdrucksvollere Stimmlaut in Bauz das wesentlichere, wenn nicht das hauptsächlichste Moment. Ähnliches können wir bei den nicht absichtlich eingeübten Sprachkomplexen Heizi und Flasche beobachten. „Flasche“ ist lange vor dem Verständnis regelmäßig bei H.s Mahlzeiten gesprochen worden; bei „Heizi“ sind es nur wenige Wochen, und außerdem zeigt sich die Eindrucksfähigkeit von dem Stimmlaut dieses Wortes dadurch, daß H, es zwei Tage nach seinem ersten Verständnis nachahmt. Im Vergleich von Bauz und Wauwau bemerken wir beim letzteren außer dem eindrucksvollen Stimmton ein zweites phonetisches Element, das die Eindrucksfähigkeit erhöht (in einer Familie hörte ich bauz auch mit dem Rhythmus Báuze bàuze), einen besonderen Rhythmus ⊥ ◡ (in mancher Kinderstube wird Wauwau ◡ ⊥ gesprochen), der durch Wiederholung des betreffenden Wortes ermöglicht wird. Wir finden nun zwar bei Wauwau wieder eine kürzere Einübungszeit als bei Bauz, dürfen von ihr aus aber nicht ohne weiteres auf den Rhythmus als Ursache schließen, da die anderen Bedingungen in bezug auf die zwei Sprachkomplexe zu verschieden sind; z. B. wird Wauwau viel später als Bauz eingeübt; es ist also die allgemeine Übung im Verstehen von Sprachkomplexen schon bedeutend weiter vorgeschritten. Dieses phonetische Element, den Rhythmus, finden wir aber jedenfalls auch in den anderen Sprachkomplexen, in den meisten künstlich ermöglicht durch Wiederholung des betreffenden Wortes oder scharf ausgeprägt in besonders gebildeten Kinderworten: Ticktack (gebildet in Nachahmung des Uhrpendelgeräusches), Guckelichtl und Kribbel-krabbel. Diese phonetischen Besonderheiten der ersten verstandenen „Wörter“, der besondere Rhythmus, der ausdrucksvolle Stimmlaut und im ganzen ein besonderes Geeignetsein, den speziellen musikalischen Akzent des Ammentons zum Ausdruck zu bringen, unterscheiden diese von den Wörtern der Umgangssprache, und mit feinem pädagogischen Instinkt werden von Müttern, Geschwistern, Ammen usw. aus der Umgangssprache geeignete Wörter ausgewählt, Umbildungen oder Neubildungen geschaffen (Tradition der Kinderstube), um dem Kinde die schwierige Geistesarbeit des ersten Spracherwerbs auf einer frühen Entwicklungsstufe zu ermöglichen.

Als besonders geeignet zum Einüben auf dieser Entwicklungsstufe werden die sogenannten Onomatopoetika (in unseren Beispielen haben Ticktack und Wauwau diesen Charakter) empfunden. Tatsächlich zeigen sie besonders


Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:25 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

ausgezeichnete phonetische Elemente. Es liegt der Gedanke nahe, daß die Verständnisbewegungen an die hervortretenden phonetischen Elemente geknüpft seien. Die Versuche mit der Darbietung des Rhythmus (und musikalischen Akzents) auf la belehren uns in bezug auf die Alleinbedeutung dieses Elements über das Gegenteil. Wenn bei dem Ticktackversuch die Ausdrucksbewegung auf lá la erfolgt, so ist das nur ein Beweis für die hohe Bedeutung des Ticktackgeräusches in bezug auf Auslösung der Verständnisbewegung; beim Klapperversuch ist die Verständnisbewegung nur infolge der ganz besonderen Einstellung auf die Bewegung durch lá la lá la ausgelöst worden. Auch an den ausdrucksvollen Stimmlaut allein ist die Verständnisbewegung nicht geknüpft. Der Versuch Preyers[1]), der die Auslösung der Ausdrucksbewegung („Wie groß ist das Kind?") schon beim Sprechen „oo" feststellt, beweist nicht das Gegenteil, sondern zeigt nur, daß bei fortgeschrittener Entwicklung eine mechanische Einübung zwischen dem Stimmlaut und der Bewegung leicht möglich ist. Daß aber auf der anderen Seite wiederum beim „Verständnis" die Wörter nicht deutlich aufgefaßt werden, zeigen die Versuche mit dem ähnlich klingenden Worte und die Beobachtung über Verwechslung der Ausdrucksbewegungen durch das Kind. Wenn die Pantschebewegung bei im übrigen gleichen Bedingungen auf tanke tanke nicht erfolgt, so darf man wohl mit Recht auf die große Bedeutung der Lautverbindung t mit stimmhaftem sch für das „Verständnis" schließen. Bei der hohen Bedeutung, die den phonetisch ausgezeichneten Elementen im Wortzusammenhang zukommt, liegt die Frage nahe, ob die betreffenden Wörter auch im gewöhnlichen Sprechton verstanden werden. Versuche mit dem Bittesprachkomplex am 17. 1. und mit Pantsche pantsche am 18. 1. fallen negativ aus. Bei einer zweiten Prüfung mit beiden Sprachkomplexen treten die Verständnisbewegungen auf. Ebenso ist es der Fall bei den anschließenden Versuchen mit den übrigen sieben Sprachkomplexen. Ein weiterer Fortschritt ist es, wenn der Sprachkomplex aus der Unterhaltung der Personen der Umgebung aufgefaßt wird. Eine zufällige Beobachtung eines derartigen Verständnisses von Bittebitte mache ich am Ende der Einübung der sprachlichen Bedeutung des Bitteausdrucks.[2])

b) Assoziation und Dissoziation, Leistung des sprachlautlichen Gehörseindrucks, Dressur Gedächtnis.

Das in unseren Beispielen sich zeigende Sprachverständnis beruht auf der, Assoziation eines bestimmten von H. als undeutliche Gesamtform aufgefaßten sprachlautlichen Gehörseindrucks mit der betreffenden eingeübten Bewegung oder eines derartigen Gehörseindrucks mit dem Erinnerungsbilde (Komplexqualität) von dem im Sprachkomplex gemeinten, das besondere Interesse des Kindes erregenden Gegenstande. Den Assoziationen gehen „Dissoziationen" voraus:[3]) Das Kind ist fähig, aus seinem „wirren Gesamtzustand ein Einzelphänomen herauszulösen, zu isolieren". Am frühesten geschieht das ohne Einwirkung der Erwachsenen mit den Eindrücken von Gegenständen, die

[1]) Preyer, W., Die Seele des Kindes. 8. Aufl. S. 289.

[2]) Vgl. Lindner, G., Aus dem Naturgarten. S. 32. Beobachtung über das Wort Napoleonsbutterbirne.

[3]) Stern, W., Die Psychologie der frühen Kindheit. S. 59.



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:25 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

durch eine Eigenschaft besonders eindrucksfähig sind. Bei weiterer Entwicklung wird das Kind fähig, besondere Dressurbewegungen zu erlernen, deren Bewußtseinskorrelate durch die Einübung eine besonders isolierte Stellung erlangen. Schon in jener Entwicklungszeit, wo das Kind durch seine länger auf einen Gegenstand gerichtete Aufmerksamkeit beweist, daß es einen isolierten Eindruck hat, ist es auch fähig, einen mit besonderen phonetischen Eigenschaften ausgestatteten Sprachkomplex isoliert aufzufassen. Durch diese Dissoziationen ist die Voraussetzung für die Verknüpfung und Verflechtung der betreffenden Bewußtseinsinhalte geschaffen. Sie vollzieht sich, wenn die Inhalte im Bewußtsein gleichzeitig auftreten. Daß das Kind genau so wie das Tier ganz besonders für derartige Erfahrungsassoziationen befähigt ist, dafür lassen sich tausende von Beispielen aufzählen. Der Begriff Assoziation ist dabei vorsichtig aufzufassen. Eine Andeutung in dieser Hinsicht geben die Worte Thorndikes[1]): „The word association may cover a multitude of essentially different processes, and when a writer attributes anything that an animal may do to association, his statement has only the negative value of elimating reasoning . . . .“ Das Wort Assoziation deutet dabei zugleich in sprachlicher Hinsicht den Zusammenhang an, in welchem der sprachlautliche Gehörseindruck zu dem in ihm Gemeinten steht, kann aber auch nicht annähernd das Verhältnis zwischen den beiden, wie es für uns Erwachsene besteht, zum Ausdruck bringen. Dieses Bedeutungsverhältnis auch nur in seinem kleinsten Anfang zu erfassen, ist für ein Kind auf dieser Entwicklungsstufe ausgeschlossen. Hierbei kämen logische Funktionen und Formen in Betracht, auf deren Fehlen man durch den Begriff Assoziation — Meumann spricht von „Assoziationen elementarster Art“[2]) — gerade hinweisen will. In unseren Beispielen leistet der lautsprachliche Gehörseindruck im Kinde etwas: erstens, er reproduziert den mit ihm assoziierten Bewußtseinsinhalt des in ihm Gemeinten; zweitens, er löst eine bestimmte Ausdrucksbewegung aus, die entweder das äußere Korrelat des reproduzierten Bewußtseinsinhaltes ist oder sich auf das transsubjektive Korrelat des betreffenden Bewußtseinsinhaltes richtet. Die Festigkeit der Verbindung zwischen Bewußtseinsinhalt und Ausdrucksbewegung beruht jedenfalls nur auf mechanischer Einübung, so daß also der Begriff Dressur nicht nur in bezug auf die Entstehung der Komplexbewegung der eigentlichen[3]) Dressurbewegung, sondern auch in bezug auf den Zusammenhang der Blickreaktion mit dem betreffenden Bewußtseinsinhalt gebraucht werden muß. Dann fallen die Blickreaktionen mit unter die Dressurleistungen: Sie stellen Dressurleistungen in einem besonderen Sinne dar. Neben der Fähigkeit der Assoziationsbildung, die zum Teil schon auf Gedächtniswirkungen beruht, kommt beim Sprachverständnis, wie es sich in unseren Beispielen zeigt, das Gedächtnis in einer allgemeinen Form als Voraussetzung in Betracht, wie aus dem Sprachverständnis auf Grund von besonderen Einstellungen und aus dem Verschwinden fast aller Verständnisbewegungen nach einer gewissen Zeit der Nichtübung hervorgeht.

---

[1]) Thorndike, Animal Intelligence, New York 1911. S. 21.

[2]) Meumann, E., Die Entstehung usw. S. 23.

[3]) Ich bezeichne sie so, weil die Bewegung für sich selbst eine besondere Abrichtung, Dressur erfordert.



Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

c) Die Bedeutungen, der Sinn der kindlichen sprachlautlichen Gehörseindrücke.

Als erste Bedeutungen, erster Sinn der kindlichen sprachlautlichen Gehörseindrücke sind die mit ihnen assoziierten Bewußtseinsinhalte aufzufassen. In bezug auf die in einigen Sprachkomplexen gemeinten Gegenstände sind es deren Erinnerungsbilder (mit ihnen ist als besonderes Bewußtseinserlebnis ein lebhaftes Interesse verknüpft), die den Sinn der betreffenden kindlichen sprachlautlichen Gehörseindrücke darstellen. Die Wahrnehmung der gemeinten Gegenstände scheint ähnlich undeutlich zu sein wie die Auffassung der Worte. Es sind also nur primitive Erinnerungsbilder, in denen neben hervortretenden Eigenschaften des Gegenstandes nicht zu diesem gehörige Elemente, z. B. die Ortsvorstellung, eine Rolle spielen, mit den sprachlautlichen Eindrücken verknüpft. Man vergleiche hierzu den Ticktackversuch, wo das tickende Metronom auf einem anderen Platz steht! Doch diese ganze Frage der ersten kindlichen Komplexqualitäten bedarf einer eingehenden Untersuchung für sich. Zu denken gibt in dieser Beziehung der Klapperversuch, wo sich das Kind durch die hölzerne Streifenunterlage, die ihm anstelle der Klapper in die Hand gegeben wird, nicht täuschen läßt, und jener Schrankversuch, in welchem H. die Verständnisbewegung an der Tür genau so ausführt wie am Schrank. Ein Fortschritt in der genaueren Auffassung der gemeinten Gegenstände ist auch als Fortschritt des Sprachverständnisses aufzufassen. Was als Bewußtseinsinhalt in bezug auf die eigentlichen Dressurbewegungen anzunehmen ist, läßt sich äußerst schwer sagen. Ein Bewußtseinskorrelat zu ihnen ist entschieden als vorhanden zu denken. Jedenfalls muß man sich hüten, die bestimmte sprachliche Bedeutung, die in unseren Fällen z. B. der Heizi- oder Bitteausdruck für uns Erwachsene hat („heizi" ist Ausdruck der Zuneigung und „bitte" der Ausdruck des Wünschens, Verlangens, Habenwollens), schon im Kinde zu suchen. H. muß erst diese sprachliche Bedeutung von Bittebitte — wie die Versuche beweisen — zur Dressurspielbewegung hinzulernen. Die Beobachtungen darüber dürfen vielleicht — da sie die ersten über das Erfassen einer bestimmen sprachlichen Bedeutung in der Entwicklungsperiode des reinen Sprachverständnisses sind — als wesentlich bezeichnet werden. Ihr Ergebnis soll kurz dargestellt werden. Nachdem durch Beobachtungen in einem besonderen Vorversuch festgestellt worden ist, daß der Bittebewegung die sprachliche Bedeutung des Wünschens usw. vollständig fehlt, lernt H. durch besondere Übung innerhalb einiger Tage die Beziehung zwischen dem Ausdruck und dem Erlangen der begehrten Semmel und macht in den folgenden Tagen die Bittebewegung, wenn er eine wahrgenommene Semmel haben will. Er weiß noch nicht, daß er auch andere begehrte Gegenstände durch diese Bewegung erhalten kann. Wahrscheinlich wird er durch den zufällig in meiner Rede auftretenden, dem Bittesprachkomplex ähnlichen Rhythmus — es darf vielleicht auch eine gewisse Einstellung auf die Bittebewegung angenommen werden — veranlaßt, den Ausdruck in bezug auf einen anderen begehrten Gegenstand kurz darauf auszuführen. Es genügt ferner jetzt auch, begehrte Gegenstände in der bestimmten Stellung wie bei der Einübung vor ihn hinzuhalten, um die Bittebewegung auszulösen. Durch den immer eintretenden Erfolg wird er bestimmt, sein Habenwollen eines Gegenstandes, später alle seine Wünsche — darunter sind auch solche, die man nicht erraten kann — mit Ausführung der Bittebewegung zu äußern.



Digitized by Google

Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:26 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

d) Zusammenfassung.

Die Verständnisbewegungen, die auf Grund der Einübung von 12 Sprachkomplexen auftreten, lassen sich in Blickrichtungsreaktionen und eigentliche Dressurbewegungen einteilen. Erstere werden unwillkürlicher ausgeführt als letztere. Ausdrucksbewegungen, die infolge der Wirkung von Hilfssinneseindrücken entstehen, können, falls dabei die Sprachkomplexe gegeben werden, leicht als Verständnisbewegungen aufgefaßt werden. Kurz vor dem ersten Sprachverständnis löst der sprachliche Gehörseindruck auf Grund einer besonderen Einstellung schon die Verständnisbewegung aus. Nach weiterer Übung tritt dann die reine Leistung des sprachlautlichen Gehörseindrucks auf. Eine Assoziation zwischen diesem und bestimmten anderen Bewußtseinsinhalten — der Assoziation sind Dissoziationen vorausgegangen — bildet die Grundlage für das Sprachverständnis auf H.s Entwicklungsstufe. Der sprachlautliche Gehörseindruck leistet dem Kinde insofern etwas, als er jene Bewußtseinsinhalte reproduziert und eine bestimmte Ausdrucksbewegung auslöst. Nicht nur die eigentliche Dressurbewegung, sondern auch die Blickrichtungsreaktion beruht — freilich in einem besonderen Sinne — auf Abrichtung. Das Gedächtnis spielt bei allen diesen Vorgängen eine Hauptrolle. Beim Sprachverständnis auf H.s Entwicklungsstufe zeigt sich der phonetisch hervortretende Teil eines Sprechtaktes — und zwar in seiner vom Kinde undeutlich aufgefaßten Gesamtform — mit den betreffenden Bewußtseinselementen verknüpft. Nach kurzer Zeit täglicher Übung werden die Sprachkomplexe auch im gewöhnlichen Sprechton verstanden. Als erste „Wortbedeutung", als erster Sinn der Sprachkomplexe sind die mit den Gehörseindrücken assoziierten Bewußtseinsinhalte aufzufassen: Bei den Blickrichtungsreaktionen undeutliche Gesamtformen von Erinnerungsbildern, an denen ein lebhaftes Interesse haftet: bei den eigentlichen Dressurbewegungen schwer zu bestimmende Bewußtseinsinhalte. Sprachlautliche Bedeutungen, die für uns Erwachsene — namentlich in Beziehung zu den Dressurbewegungen — vorhanden sind, müssen vom Kinde erst besonders als Sinn der Ausdrucksbewegungen hinzugelernt werden.

Zur Prüfung der rechnerischen Denkfähigkeit im Schulkindesalter von 9—12 Jahren.

Mitteilung aus dem königl.-ung. heilpädagogischen und psychologischen Laboratorium.
Leiter: Univ.-Prof. Dr. Paul Ranschburg.

Von Irene Kaufman und Franz Schmidt.

I. Zur experimentellen Prüfung der Rechenfähigkeit hatte Ranschburg vor etwa 17 Jahren ein Material aus 20 unbenannten Subtraktionen aus dem Zehner-, später auch aus dem Zwanzigerzahlenkreise zusammengestellt. Die mit diesem ständigen Test unternommenen Prüfungen bewiesen vollständig die Verwendbarkeit und Verläßlichkeit der Methode bei der Feststellung der Fälle der normalen und pathologischen Rechenschwäche. Die individuelle Prüfung nahm ungefähr 3—4 Minuten in Anspruch.[1]) Obwohl

[1]) Vgl. Ranschburg, Die Leseschwäche und Rechenschwäche der Schulkinder usw. Berlin. Verlag J. Springer 1916.





Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:26 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

nun die Werte der besseren Rechner den Durchschnitt überragten und obwohl insbesondere die Bestimmung der mittleren Dauer des Subtraktionsprozesses auch ziemlich feine individuelle Unterschiede der guten rechnerischen Fähigkeit nachzuweisen geeignet schien, war die Methode zur Feststellung des Grades der Rechenfähigkeit bei guten Rechnern im Alter von 9—12 Jahren nicht mehr ausreichend. Hierzu war das Aufgabenmaterial bereits viel zu leicht, so daß Umfangswerte von 100 Prozent durchaus keine Vorzüglichkeit bedeuteten, ja selbst die mittlere Rechendauer von 1,0 Sekunde nicht für rechnerische Hervorragenheit beweisend war. Auch zur Prüfung der rechnerischen Unversehrtheit bei Erwachsenen erwies sich das Material des Tests als zu leicht. Dieser Umstand veranlaßte Ranschburg dazu, daß er diese Methode als eine vornehmlich zur Feststellung von Defekten geeignete Minimalmethode bezeichnete, gegenüber seiner im Kindes- und jugendlichen Alter zur Feststellung der besonderen rechnerischen Begabung dienenden neueren Maximalmethode, mit der wir uns in dieser Abhandlung beschäftigen wollen.

Zu diesem Behufe hat Ranschburg anfangs kompliziertere arithmetische Aufgaben benützt. Mit der methodischen Ausarbeitung seines neueren Tests begann er aber erst — im Anschluß an sonstige Maximaltests der höheren geistigen Vorgänge [1]) — in den letzten Jahren, als er eben für die Zwecke der Maximalmethode nicht die Rechenfertigkeit, sondern die eigentliche rechnerische Denkfähigkeit wählte.

Der Prüfungstest.

II. Der von Ranschburg zusammengestellte, ebenfalls absichtlich höchst einfache Prüfungstest besteht aus vier Aufgaben aus dem Gebiet des Tausenderzahlenkreises, welche das geprüfte Kind innerhalb einer bestimmten Frist zu lösen hat. Alle vier Aufgaben sind so zusammengestellt, daß der Schüler gegen Ende der vierten Volksschulklasse im Besitze jener Wissenselemente sein muß, welche zur Lösung dieser Aufgaben erforderlich sind. [2]) Da aber die Selbständigkeit des rechnerischen Denkens zu dieser Zeit W. Voigts Untersuchungen nach [3]) überhaupt nicht, Ranschburgs Annahme nach in der Mehrzahl der Fälle weder psycho-physiologisch noch auch pädagogisch genügend entwickelt ist, werden diese Aufgaben auf der Altersstufe von 9—12 Jahren, vielleicht auch noch 1—2 weitere Jahre, vornehmlich zu einer Probe der ihrer inneren, rechnerischen Anlage nach, speziell der rechnerischen Denkfähigkeit nach, trotz ihrer Jugend schon gut entwickelten, d. h. der bezüglich ihres Rechenvermögens Hervorragendsten.

Die Aufgaben sind — wie wir es später sehen werden — von ungleicher Schwierigkeit. Ihre spezifische Schwierigkeit wechselt aber mit der Altersstufe und auch je nachdem wir die Erfassung und Lösung der Aufgabe schrift-

[1]) Ranschburg, Die hervorragend begabten Kinder und das Kindesalter der hervorragenden Talente. Drei Vorträge in der ungar. Gesellsch. f. Kinderforschung, A Gyermek, 1921, ungarisch. Derselbe, Die Untersuchung der höheren geistigen Vorgänge an Gesunden und Kranken mittels experimenteller Methoden. Vortr. in der neurol.-psychiatrischen Sektion des Ärztevereins zu Budapest, 1920.

[2]) Bei uns in Ungarn ist die elementare Volksschule meist vierklassig, und die vierte ist die abschließende, oberste Klasse, aus der die befähigteren und insbesondere die Kinder, speziell die Knaben der besseren Stände wenn irgend möglich in die Mittelschule eintreten.

[3]) Archiv f. ges. Pädagogik, I. Jahrg., Teil II, S. 129—197.


Digitized by Google
Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:26 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

lich oder im Kopfe fordern. Die Beispiele A, B und D sind Aufgaben, bei welchen hauptsächlich das richtige Auffassen derselben, gleichwie das entsprechende Zugreifen wichtig sind. Dies letztere gilt besonders für das vierte Beispiel, welches eigentlich mehr eine sogenannte Vexieraufgabe ist und bei welchem die Schwierigkeit nur in der großen Anhäufung des Stoffes besteht. Wer aber diese Aufgabe D bloß ruhig durchliest, muß bemerken, daß sich die Lösung aus den am Ende der Aufgabe befindlichen Daten sozusagen von selbst ergibt. Die wirkliche Schwierigkeit ihrer Lösung entsteht beim Kopfrechnen, wo die Lösung außer der geringen Inanspruchnahme der Denkfähigkeit hauptsächlich eine Frage der Auffassungsschwelle ist. Sie wurde absichtlich gewählt, um eben auch die Bezwingung dieser Art der Schwierigkeiten, verursacht ausschließlich aus der Quantität des Stoffes, einer Prüfung zu unterwerfen.

Die einzige, tatsächlich benannte Aufgabe C erfordert nebst einer gewissen Vertrautheit mit den Größen des Metermaßes und im Rechnen mit runden Bruchteilen der Tausend — 1000:20 — auch die Fähigkeit des Denkens in Proportionen, das im Alter von 9—12 Jahren bloß bei denjenigen zur tatsächlichen Fertigkeit wird, die eben rechnerisch vorzüglich veranlagt sind.

Der Test der rechnerischen Denkfähigkeit besteht nun aus folgenden vier Aufgaben:

Aufgabe A: Welches ist die Zahl, zu der man 79 geben muß, um den fünften Teil von 1000 zu erhalten?

Aufgabe B: Welches ist die Zahl, deren Dreifaches mit 10 multipliziert gleich dem dreiviertel Teil von 1000 ist?

Aufgabe C: Wieviel Schritte lang ist ein Korridor, dessen Länge 10 m und ein Zwanzigstel dieser Länge beträgt, wenn ein Schritt 75 cm lang ist?

Aufgabe D: Welches sind die zwei Zahlen, die zueinander addiert, noch einmal soviel ergeben, als wenn wir die kleinere von der größeren subtrahieren, und von denen die größere dreimal soviel ausmacht als die kleinere, die kleinere aber der vierzigste Teil von 1000 ist?

Nebst dieser Aufgabenreihe steht uns ein gleichwertiger Paralleltest zur Verfügung für den Fall, daß bei ein und demselben Kinde aus welchem Grunde immer eine neuere Prüfung vorzunehmen ist.

Das Schülermaterial.

III. Nachdem Ranschburg im Frühjahr 1920 mit diesem neueren Prüfungstest Vorversuche im Einzelversuch an durchschnittlichen, teils auch an hervorragenden Kindern und an Erwachsenen, gleichwie an mehreren Arten von Kranken vollzogen hatte, wurden wir mit der Aufgabe betraut, die Verwendbarkeit des Tests zur Diagnose der Sonderbefähigung im rechnerischen Denken innerhalb der Altersstufen von neun Jahren aufwärts an einer größeren Anzahl normaler Kinder im Massenversuch zu erproben.[1]) Dies geschah denn auch in den Jahren 1920 und 1921 an insgesamt

[1]) Ursprünglich hatten wir auf Anregung Ranschburgs mit einem leichteren Test an den 8;6—9;6 alten Schülern der dritten und mit dem oben mitgeteilten Test an denen der vierten Volksschulklasse auch Untersuchungen über das Gedächtnis für Wortpaare mit fernerliegender logischer Verwandtschaft durchgeführt. (S. Kaufmans ausführliche Mitteilung in A Gyermek, 1921, Heft 6—12. Bd. XV.)


Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

841 Schülern der Altersstufe 8;6—15;6 gegen oder knapp am Ende des Schuljahres, bzw. bei einem geringen Teil zu Beginn desselben. Diese letzteren wurden zu der eben absolvierten Klassenstufe gerechnet. Im Nachfolgenden wird aber bloß von den Versuchen der Altersstufe 9;6—12;6 die Rede sein, da bloß innerhalb dieser für jede Stufe eine größere Anzahl, und zwar mehr als je 200, insgesamt 731 Schüler mit dem nämlichen Test geprüft worden waren. Sämtliche Untersuchungen wurden in den Vormittagsstunden nicht vor 9 und keinesfalls nach 12 Uhr, d. h. weder in der ersten noch in der letzten Unterrichtsstunde vorgenommen.

Den Herrn Fach- bzw. Klassenschullehrern und Professoren, besonders auch den Leitern der betreffenden Lehranstalten, Herrn Dr. G. v. Finály, Direktor des staatlichen Gymnasiums des VI. Bezirkes, den Herren Dr. B. Heller und K. Wirth, Direktoren des israelit. Gymnasiums, ferner Herrn S. Biró, Direktor der kommunalen Volksschule in der Érsekutca, die uns die Durchführung unserer Untersuchungen ermöglichten, sei hier herzlichst gedankt.

Die Herren Lehrer und Mittelschulprofessoren waren so freundlich, die Schulzensuren der geprüften Kinder im Rechnen, gleichwie in den übrigen Lehrgegenständen abzugeben, bevor die Ergebnisse der Prüfungen mit dem oben mitgeteilten Material ihnen vorlagen.

Zweck der Untersuchung.

IV. Die Untersuchung bezweckte:

1. Die Erprobung der beschriebenen Aufgabenreihe im schriftlichen Massenversuch als Maximaltest zur Feststellung des Grades besonderer rechnerischer Denkfähigkeit — HR = experimentell festgestellte hervorragende rechnerische Denkfähigkeit.

Ein Test von derartiger Methode entspricht nur dann seinem Zwecke, wenn:

a) er nur einen ganz geringen Teil der Kinder als hervorragend auswählen wird, da angenommen werden kann, daß die Sonderbegabung im Gebiete des rechnerischen Denkens ebenso selten ist, wie überhaupt jede höhere Leistungsfähigkeit;

b) die mittels dieser Methode als hervorragend erkannten Kinder auch der Pädagoge unter die vorzüglich klassifizierten reiht oder — falls dies aus Gründen anderer Natur, so z. B. wegen sonstiger Fehler des Schülers nicht der Fall wäre — sie wenigstens als sehr gute Rechner anerkennt;

c) Kinder, welche im Laufe einer längeren Beobachtung in der Schule, gegebenenfalls auch im Hause als wirklich hervorragend im rechnerischen Denken anerkannt sind, den Test entsprechend den Bedingungen der Methode oder unter noch strengeren Bedingungen tatsächlich bewältigen.

2. Ein weiteres Ziel der Untersuchung war die Klärung der von psychologisch-pädagogischem Gesichtspunkte so wichtigen Frage: wie sich die Schulzensur aus Rechnen (PRZ = pädagogische Rechenzensur), gleichwie die Zensur des allgemeinen Schulfortschrittes (PAZ = pädagogische allgemeine Zensur) zu der auf Grundlage unseres Versuches sich ergebenden Leistung (ERZ = experimentelle Rechenzensur) der Kinder verhält.

3. Schließlich ist die Frage zu beantworten, wie die hervorragenden Rechner sich nach der Alters- und Klassenstufe (AS, KS), sowie nach dem Geschlechte verteilen?



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:26 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Der Verlauf der Prüfung.

V. Die Prüfungen erfolgten gruppenweise. In jeder Gruppe nahmen 20 bis 40 Kinder teil, gewöhnlich eine ganze Klasse, wobei wir ein ganz besonderes Augenmerk darauf legten, daß die Kinder selbständig arbeiten und nichts voneinander abschreiben können. Wir sagten zu den Kindern: „Paßt gut auf, ich will euch eine Rechenaufgabe vorlesen. Vielleicht wird sie euch schwer erscheinen, wer aber gut acht gibt und ein wenig nachdenkt, der wird sie lösen können. Jetzt lese ich euch das Beispiel vor, nachher lest ihr es selbst. Ihr habt ja das Papierblatt, wo das Beispiel aufgeschrieben ist, vor euch. Vor allem muß man die Frage gut verstehen, erst nachher beginnt mit dem Ausrechnen. Ein jeder rechnet, wie er will. Alles eins, ob im Kopfe oder auf dem Papier. Die Lösung selbst ist aber jedenfalls aufzuschreiben. Also aufpassen und zugreifen! Eins, zwei!" Kurz: die Kinder waren in der Lage, die Aufgabe erst akustisch aufzufassen, dann aber schriftlich dauernd vor sich zu sehen.

Zur Ausarbeitung der einzelnen Beispiele standen für jede Aufgabe den Kindern drei Minuten zur Verfügung.

Ergebnisse über die Schwierigkeit der einzelnen Aufgaben.

VI. Vor allem wollen wir zusehen, inwiefern die einzelnen Beispiele der Aufgabenreihe ihrem Zwecke entsprochen haben, d. h. wie viele von den 9—12jährigen normalen Kindern sie lösen konnten. Zur Beantwortung dieser Frage dient die

Tabelle 1

Aus den Beispielen A—D haben gelöst:

Schüler der	Beispiel A.	Beispiel B.	Beispiel C.	Beispiel D.
IV. Volksschulkl. n = 240	22,9 %	5,8 %	2,5 %	5,4 %
I. Gymnasialkl. n = 277	65,7 %	19,9 %	6,5 %	26,0 %
II. Gymnasialkl. n = 214	73,8 %	24,3 %	8,9 %	43,5 %
Zusammen: n = 731	54,0 %	16,6 %	5,9 %	24,4 %

Versuchen wir nun auf Grundlage dieser Tabelle die Stufenreihe der Schwierigkeit der einzelnen Aufgaben festzustellen und gehen wir hierbei von der leichtesten ansteigend zu der am schwierigsten lösbaren Aufgabe aufwärts, so finden wir folgendes:

1. Als leichteste bewährte sich die erste Aufgabe. Sie wurde von mehr als der Hälfte (54,03 Proz.) der Kinder richtig gelöst. Sie entspricht demnach ihrer Aufgabe als einleitendes, zum rechnerischen Denken anregendes Beispiel.

2. An zweiter Stelle scheint die Aufgabe D zu stehen. Doch wurde sie nur mehr von etwa einem Viertel der Kinder (24,35 Proz.) gelöst. Allein in der vierten Volksschulklasse erfolgte die Lösung etwas seltener als die der Aufgabe B. Die verwirrende Masse ihrer Bestandteile hatte eben bei den jüngsten Kindern trotz mündlicher und schriftlicher Darbietung störend gewirkt. Im zweiten Gymnasium erfolgt ihre Lösung schon fast doppelt so häufig, als die der drittenAufgabe. Der Altersfortschritt vom zehnten bis zum zwölften Jahre


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:26 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google



ist ein ganz bedeutender; er beträgt im zweiten Gymnasium das Achtfache der Erfolgszahl der zehnjährigen Volksschüler.

3. Die Aufgabe B wurde bloß von einem Sechstel (16,6 Proz.) der Kinder gelöst.

4. Die Lösung der Aufgabe C war nicht einmal 6 Proz. der Kinder gelungen. Gegenüber der ersten Aufgabe, deren Lösungszahl zwischen 23 und 74 Proz. variierte, war hier der Spielraum ein absolut unvergleichlich geringerer und relativ mit 2,5 bis 8,9 Proz. fast derselbe, indem die Zahl der Lösungen im Alter von zwölf Jahren das ungefähr Dreifache derjenigen im Alter von zehn Jahren beträgt. Diese Aufgabe ist demnach im schriftlichen Versuch auf allen Altersstufen die weitaus schwierigste.

5. Die Häufigkeitszahl der Lösungen der einzelnen Aufgaben wächst von Klasse zu Klasse, das heißt von Jahr zu Jahr schrittweise, jedoch mit ziemlich großen Schritten. Das Tempo scheint zwischen der vierten Volksschul- und der ersten Gymnasialklasse etwas rascher zu sein als zwischen der ersten und zweiten Gymnasialklasse. Dies ist — abgesehen vom Altersfortschritt, mit dem auch die Zunahme der abstrakten Denkfähigkeit, aber auch die der Übung mit einhergeht, — einerseits darauf zurückzuführen, daß ein bedeutender Teil der schwächeren Schüler nach Absolvierung der vierten Volksschulklasse nicht in das Gymnasium übertritt, ferner daß von den schlechteren Schülern der ersten Gymnasialklasse wieder ein Teil abfällt und nicht in die zweite Klasse kommt. Aus dem vereinten Wirken all dieser Faktoren erklärt es sich wohl, daß der Häufigkeitssatz der Lösung der einzelnen Aufgaben von der vierten Normalklasse bis zur zweiten Gymnasialklasse, also während der kurzen Periode von zwei Jahren, sich um das 3,5- bis 8fache verbessert.

Die Wertung des Erfolges mittels der experimentellen Rechenzensur (ERZ).

VII. Die Bewertung der Leistung erfolgte vorerst auf Grund der prozentuellen Anzahl der richtig gelösten Aufgaben. U. z. bezeichneten wir mit der experimentellen Rechenzensur, das heißt:

ERZ 1 diejenigen Schüler, die alle 4,
„ 2 „ „ „ bloß 3,
„ 3 „ „ „ „ 2,
„ 4 „ „ „ „ 1,
„ 5 „ „ „ keine der Aufgaben lösen konnten.

Auf eine eingehende, psychologisch und pädagogisch wohl sehr interessante Analyse der falschen, fraglichen, halben und Nichtlösungen muß hier, da uns dies von unserem eigentlichen Ziele ablenken würde, verzichtet werden. Eine praktische Bedeutung kam denselben in unseren hier mitgeteilten Berechnungen nicht zu.

Die Diagnose der besonderen Befähigung im rechnerischen Denken (HR).

VIII. Es erhebt sich nunmehr die Frage: ist die ERZ zugleich der Maßstab des Hervorragens? Ferner: Welche sind diejenigen Zensuren, welche innerhalb je einer AS und KS die Diagnose der HR gestatten? Die Tatsache, daß den vier Aufgaben unseres Tests eine stufenweise anwachsende, innerhalb



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:26 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

der AS wechselnde, spezifische Schwierigkeit zukommt, entscheidet schon an und für sich, daß die ERZ mit ihrer rein quantitativen Beurteilung der Leistungsgröße ohne gewisse Beschränkungen nicht das Maß des Hervorragens abgeben kann. ERZ 1, also die Lösung sämtlicher Aufgaben kann als sicheres Maß der HR auf allen Altersstufen dienen, wo es die wahrscheinliche Prozentzahl der Hervorragenden nicht überschreitet. Als solche betrachtet Ranschburg auf Grund der Untersuchungen von Hartnacke, Binet, Goddard, Bobertag und Éltes die Häufigkeitsziffer von höchstens fünf Prozent, während er die Zahl der eigentlichen Talente im strengeren Sinne des Wortes auf eine noch bei weitem geringere schätzt. Ob also eventuell auch ERZ 2 als Note der HR anzusehen ist, wird z. T. auch davon abhängen, wieviel Prozent der geprüften Schüler insgesamt die Note ERZ ergeben? Doch erhebt sich hier schon die Möglichkeit, die ERZ 2, d. h. Lösung von drei Aufgaben auch qualitativ abzustufen, d. h. bloß diejenige derartige Lösung als hervorragend zu bezeichnen, die eine oder vielleicht richtiger beide schwierigeren Aufgaben in sich enthält und dies auch nur innerhalb der jüngeren Altersstufen.

Auf Grundlage unserer auch qualitativen, hier der Raumersparnis halber nicht mitgeteilten Berechnung der Häufigkeitszahl derjenigen, die die Aufgaben A+B+C, A+B+D, A+C+D, B+C+D, ferner A+B, A+C . . usw. gelöst hatten, bestimmten wir sodann die Bedingungen der Verwendung des Ranschburgschen Testes zur Diagnose der besonderen rechnerischen Befähigung auf den verschiedenen Altersstufen des Schulkindesalters in folgender Weise:

Falls wir die Schüler der vierten Volksschulklasse zu Jahresschluß sämtliche als 9,6—10,6, die erste Gymnasialklasse als 10,6—11,6, die zweite als 11,6—12,6 alt betrachten, was den Verhältnissen nahezu aufs genaueste entspricht, eine jede der beiden leichtesten Aufgaben A und D mit dem Buchstaben l bezeichnen, so gilt

für die AS von 9,6—10,6 als HR die ERZ 1 und 2;
„ „ AS „ 10,6—11,6 „ HR „ ERZ 1 und 2 (B+C+l);
„ „ AS „ 11,6—12,6 „ HR „ ERZ 1.

Auf der jüngsten AS genügt daher die Lösung welcher drei Aufgaben immer, auf der ersten Stufe der Mittelschule die Lösung von drei Aufgaben bloß, wenn beide schwierigeren Aufgaben unter denselben sind, während die dritte eine beliebige leichtere Aufgabe sein kann, auf der dritten Altersstufe hingegen bloß die Lösung aller vier Aufgaben.[1])

[1]) Für die nachfolgenden Altersstufen erschwert Ranschburg die Bedingungen dadurch, daß anfangs bloß die leichteren, später auch die schwierigeren Aufgaben im Kopfe zu lösen sind, wobei die Aufgabe C und D, später bloß D dem Prüfling in Druckschrift vorliegt, er aber dieselben ohne Bleistift zu lösen hat. Auch die Zeit, die für das Rechnen zur Verfügung steht, wird mit zunehmendem Alter herabgesetzt.

Am wenigsten läßt sich die Prüfung im Massenversuch an der Altersstufe zwischen 14—18 Jahren verläßlich durchführen, da hier schon die algebraische Lösungsart mit der arithmetischen konkurriert und die Schüler allzusehr geneigt sind, die Lösung im Wege von Gleichungen zu suchen. Anstatt sich die Aufgabe zu überlegen und auf die einfachste Art rechnerisch zu lösen, wird die algebraische Rechenfertigkeit in Anspruch genommen und nicht eigentlich gedacht, bloß gerechnet. Es handelt sich sodann um die richtige Aufstellung der Gleichung, was bei einiger Routine gegenüber unseren Aufgaben recht wenig Denkarbeit erfordert, sodann um das rechnerisch richtige Durchführen der Lösung. Es läßt sich dies bloß vermeiden, wenn wir nur das Aufschreiben des Endresultates gestatten und entsprechend zu



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:26 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Nun haben wir also zur gröberen Wertung des Erfolges der rechnerischen Denkfähigkeit unsere einfachere ERZ, die auch die negative Entfernung von der Höhe der Hervorragenheit angibt, ferner die eigentliche, engbeschränkte Zensur der rechnerischen Hervorragenheit, HR, in den eben mitgeteilten Auswahlsbestimmungen zu unserer Verfügung.

Gruppierung der Kinder auf Grund des Ergebnisses der experimentellen Prüfung.

IX. Wir wollen also schauen, wie sich auf Grund der ERZ, ferner der HR die untersuchten 731 Schüler bzw. Schülerinnen der IV. Normal—II. Gymnasialklassen verteilen. Der leichteren Übersichtlichkeit sollen die Tabellen II—VI dienen.

Tabelle II.

Verteilung der ERZ nach Schulklassen (Altersklassen):

ERZ	1	2	3	4	5
a) AS = 9;6—10;6 n = 240	0,42	1,25	6,25	16,66	75,42
b) AS = 10;6—11;6 n = 277	1,80	9,39	24,55	38,63	25,63
c) AS = 11;6—12;6 n = 214	3,27	12,15	32,24	35,51	16,82
AS = 9;6—12;6 n = 731	1,77	7,52	20,79	30,50	39,39

Also: bloß 1,77 Prozent — in absoluten Zahlen 13 — der untersuchten 731 Kinder von 9,6—12,6 Jahren waren imstande, alle vier Aufgaben richtig zu lösen, und sogar die ERZ 2 konnte bloß von 7,52 Prozent erreicht werden.

Für eine Auswahl der Hervorragenden wäre ERZ 1 in den jüngeren Altersklassen unvergleichlich strenger, als in den oberen (0,42 bzw. 3,27), hingegen ERZ 1 plus 2 schon auf der zweiten Altersstufe allzumild, da sich hier schon 11,2 Proz., auf der dritten AS gar schon 15,4 Proz. Hervorragende ergeben würden.

Demgegenüber ergibt die Auswahl auf Grundlage unserer HR:

in der	AS 9;6—10,6	insgesamt	4,	d. h.	1;67	Proz.	Hervorragende,
„ „	AS 10;6—11,6	„	9,	„ „	3;25	„	„
„ „	AS 11;6—12,6	„	7,	„ „	3;27	„	„

Unter sämtlichen 731 Schülern von 9,6—12,6 Jahren findet unsere Auswahl demgemäß insgesamt zwanzig, d. h. 3,73 Proz. rech-

kontrollieren imstande sind, daß nicht auf besonderem Papier schriftlich gerechnet wird. Im Einzelversuch läßt sich dies unschwer durchführen.

Nach Abgang von der Mittelschule nimmt der Hang zur Lösung auf algebraischem Wege bei denjenigen, die sich nicht mit mathematischen Studien befassen, wieder ab, insbesondere, wo gute rechnerische Denkfähigkeit vorhanden ist.

An Erwachsenen verwendet Ranschburg diese nämlichen Aufgaben — selbstredend ausschließlich im Einzelversuch — als Test der Unversehrtheit der rechnerischen Denkfähigkeit bei rechnerisch Gebildeten bzw. Ungebildeten unter den obigen ähnlich abgestuften verschiedenen Bedingungen. Er wird über seine bezüglichen Untersuchungen an Nervenschwachen, Gehirn- und Geisteskranken noch berichten.

Generated on 2019-10-25 07:26 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

nerisch hervorragend Denkfähige. Diese Zahl ist noch ziemlich innerhalb unserer erlaubten Grenzzahl der Häufigkeit der Hervorragenden. Sie spricht daher für die Gerechtigkeit unserer HR.

Verhältnis der experimentellen Rechenzensur (ERZ) und der hervorragenden Rechenbegabung (HR) zur pädagogischen Rechenzensur (PRZ).

X. Es fragt sich nun weiter, inwiefern unsere ERZ im allgemeinen, gleichwie unsere HR mit der Schulzensur aus Rechnen, erteilt vom Pädagogen zum Schluß des Schuljahres, also mit PRZ übereinstimmt.

Vorerst interessiert uns überhaupt die Verteilung der geprüften 731 Schulkinder rein nach ihrer PRZ.[1]) Wir geben sie in Prozentzahlen der folgenden

Tabelle III

	PRZ	1	2	3	4	5
a) AS	9;6—10;6	31,7	22,5	25,4	15,0	5,4
b) AS	10;6—11;6	20,2	32,9	40,8	6,1	—
c) AS	11;6—12;6	17,3	22,0	55,1	5,6	—
AS	9;6—12;6	23.1	26,3	39,9	8,9	1,8

Von den Kindern also, deren keine 10 Proz. die ERZ 1 und 2, ja keine 3 Proz. die HR erreicht hatten, hatte die Schule nahezu 50 Proz. mit der PRZ = 1 bzw. 2 bedacht, demnach als im Rechnen ausgezeichnet bzw. vorzüglich gekennzeichnet.

Schon dieser auffällige Umstand allein spricht deutlich dafür, daß unsere Bewertung der rechnerischen Leistung von derjenigen des Pädagogen grundsätzlich verschieden ist. Würde ferner z. B. die Auswahl der Befähigtesten aus irgendeiner pädagogischen oder didaktischen Ursache, z. B. zur Entscheidung des Eintrittes in die Mittelschule oder bei der Wahl, ob Realschule oder Gymnasium, auf Grundlage der Befähigungsnote des Pädagogen erfolgen, so würden laut der PRZ der ersten AS mindestens 31,7, eventuell aber 54,2 Proz. der Schüler der absolvierten vierten Volksschulklasse als Bestbefähigte im Rechnen auserwählt werden. Unsere gröbere ERZ 1 würde laut Tabelle II auf dieser AS nicht ein halbes Prozent, die Zusammenfassung von ERZ 1 und 2 insgesamt 1,67 Proz. und die eigentliche HR auf dieser AS die nämlichen 1,67 Proz. ergeben.

Wir hielten es schon auf Grundlage der Art unseres Tests von Anfang an für wahrscheinlich, daß unsere Zensur nebst der rechnerischen Fertigkeit hauptsächlich die rechnerische Denkfähigkeit beurteilt, wogegen die Note des Lehrers zumindest auf diesen Altersstufen die rechnerische Fertigkeit allein bewertet. Es sei hier bloß erwähnt, daß die gleichen Resultate sich ergeben, wenn wir die Werte der einzelnen gleichen Klassenstufen der verschiedenen von uns untersuchten Schulen, oder auch die von verschiedenen Lehrern unterrichteten Parallelklassen der nämlichen Schule mit unseren Versuchszensuren vergleichen.

Daß unsere Wertung zumindest 90,7 Proz. der Schüler der geprüften AS mit der ERZ 3, 4 und 5 als vom Gesichtspunkt der HR minderwertigere von

[1]) Eins bedeutet in all unseren Schulen die beste, fünf in der Volksschule, vier in der Mittelschule die schwächste, d. h. minderwertigste Schulnote.



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:26 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google



vornherein ausschließt, dabei mit der ERZ 4 und 5 fast 70 Proz. direkt als von diesem Standpunkt aus beurteilt rechendenkschwach ausschaltet, während die Schule von ihrem Standpunkt aus bloß 10,7 Proz. als rechnerisch schwach mit den Zensuren 4 und 5 bedenkt, ist eine weitere Frage, die für sich beurteilt werden muß.[1])

Übereinstimmungsgrad der experimentellen Rechenzensur und hervorragenden Rechenbegabung mit der pädagogischen Rechenzensur.

XI. Wir können uns jetzt der näheren Beantwortung der Frage zuwenden, wie es im einzelnen um die Größe der Übereinstimmung der ERZ, ferner der HR mit der ERZ steht? Eine eigentliche Berechnung der Korrelations- oder Koordinationsgröße ist in diesen Fällen nicht möglich, da es sich bloß um die Zuordnung von fünf zu fünferlei Größen handelt. Trotzdem läßt sich die Größe der Korrelation mittelst der tabellarischen Zuordnung der ERZ-Werte zu den PRZ-Werten mit einer Deutlichkeit kennzeichnen, die eigentlich derjenigen einer r oder ϱ mindestens gleichwertig ist, — bloß sind es immer zwei Zahlen statt einer, auf die sich die Aufmerksamkeit richten muß.

Tabelle IV.

		ERZ					
	Zensur	1	2	3	4	5	Zusammen
	1	6	22	52	40	49	169
	2	4	14	51	70	63	192
PRZ	3	3	17	56	98	118	292
	4	—	2	3	13	47	65
	5	—	—	—	2	11	13
Zusammen:		13	55	152	223	288	731

Von den dreizehn Schülern also, die insgesamt aus 731 die ERZ 1 erhalten hatten, waren zehn, d. h. 77 Proz. auch vom Pädagogen mit der Note 1 oder 2, drei, d. h. 23 Proz. mit der Note 3, keiner mit der Note 4 oder 5 im Rechnen klassifiziert worden. Auch von den fünfundfünfzig mit ERZ 2 bewerteten Schülern hatte der Pädagoge bloß zwei, d. h. 3,6 Proz. mit 4, keinen mit 5 klassifiziert.

Betrachten wir bloß diejenigen zwanzig Schüler, die unsere Auswahl als HR diagnostiziert hatte, so stellt sich ihre Zahl aus den oben schon besprochenen dreizehn Schülern mit der ERZ 1, sowie aus weiteren sieben Schülern mit der ERZ 2, die aber den Bedingungen unserer HR entsprochen hatten, zusammen. Bei diesen zwanzig Hervorragenden war

in 9 Fällen, d. h. 45 Proz., die PRZ 1,
„ 5 „ „ „ 25 „ „ „ 2,
„ 6 „ „ „ 30 „ „ „ 3.

[1]) Ranschburg hält im allgemeinen seine Maximaltests bloß in positivem Sinne für genügend verläßlich, fordert aber von ihnen nicht das nämliche Maß der Verläßlichkeit in negativem Sinne. Im jugendlichen Alter ist daher die experimentelle Feststellung fehlender Sonderbefähigung und der Grad der Entfernung von dieser Stufe nicht mit derselben Sicherheit als verläßlich zu betrachten als die positive Feststellung des Vorhandenseins besonderer Begabung. Das nämliche gilt bei der Anwendung dieser Tests an Erwachsenen zur Feststellung der Unversehrtheit einer geistigen Funktion. Auch hier ist der positive Ausfall als beweisend, der negative als bloß mit einem geringeren Wahrscheinlichkeitsgrade zu verwerten. Für die Feststellung des Negativums, des Nichtkönnens, sind eben die niederen Teile der Testskala der Fähigkeiten, die Minimaltests, zu verwenden.


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:26 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Siebzig Prozent der HR waren also pädagogisch ebenfalls als aus Rechnen sehr gut, die restlichen 30 Prozent als mittelmäßig zensuriert worden.

In der vierten Volksschulklasse hatten die Lehrer sämtliche von uns als hervorragend Beurteilte mit der Note 1 beurteilt. Die drei Schüler, die wir oben trotz unserer ERZ 1, die ja auch stets zugleich HR bedeutet, als mit der PRZ 3 bedacht bezeichneten, waren sämtlich Schüler des zweiten Gymnasiums. Über alle drei äußerten sich ihre nachträglich befragten Fachprofessoren dahin, daß sie dieselben für ganz vorzügliche Rechner halten und daß die minder gute Note mehr als Rüge ihrer vielen Versäumnisse, Nachlässigkeit, Unordentlichkeit usw., denn als eine Beurteilung ihrer eigentlichen Kenntnisse und Fähigkeiten erfolgte.

Unter den weiteren vier Schülern, die nach den festgestellten Bestimmungen im ersten Gymnasium trotz ihrer ERZ 2 ebenfalls als hervorragend zu gelten haben, da unter ihren drei gelösten Aufgaben sich die beiden schwierigsten, B und C befanden, waren klassifiziert

mit der PRZ 2 ein Schüler,
„ „ „ 3 drei „

Unter den 55 Schülern mit der ERZ 2 befanden sich nach Tabelle II nicht weniger als 26 Schüler der zweiten Gymnasialklasse, die nach unseren Bestimmungen der HR selbstredend nicht als hervorragend gelten konnten.

Hätten wir sämtliche Schüler mit ERZ 1 oder 2 als HR bezeichnet, so hätten aus den 68 Schülern mit ERZ 1 oder 2 noch immer 2,94 Proz. die minderwertige Note PRZ 4. Die Übereinstimmung mit PRZ wäre also gering. Wäre hingegen ausschließlich die strengere Bestimmung HR = ERZ 1 gültig, so wäre auch die Übereinstimmung mit PRZ ebenfalls besser, indem aus insgesamt 13 in diesem Sinne Hervorragenden drei, d. h. 15 Proz. die PRZ 3 erhielten, wogegen von den tatsächlich hervorragenden 20 Schülern im Sinne unserer Zensur der HR auf sechs, d. h. 30 Proz., die PRZ 3 entfiel.

Prüfen wir nun umgekehrt die Übereinstimmung der PRZ mit unserer ERZ, so ergibt sich bei 52,7 Proz. der PRZ 1 und ebenso bei 69,3 Proz. der PRZ 2, also bei der Mehrzahl der in der Schule als besten bezeichneten Rechnern die ERZ 4 und 5, d. h. die schwächste Zensur der rechnerischen Denkfähigkeit. Hingegen entfielen aus insgesamt 361 Schülern mit der PRZ 1 und 2 bloß 46, d. h. 12,7 Proz. mit der ERZ 1 oder 2. Bloß 14, d. h. 3,9 Proz. der pädagogisch vorzüglichen (PRZ = 1 und 2) waren auch unserem Test gemäß tatsächlich Hervorragende. Es ist dies in erster Linie eine notwendige Folge der schon weiter oben behandelten Tatsache, daß die Schule eine ganz andere Art der rechnerischen Befähigung klassifiziert als unser Test.

Kurz zusammengefaßt:

a) W e r n a c h u n s e r e m T e s t a l s h e r v o r r a g e n d s i c h b e w ä h r t, i s t i n d e r S c h u l e a u f G r u n d l a g e m i n d e s t e n s e i n j ä h r i g e r B e o b a c h t u n g i n d e r M e h r z a h l d e r F ä l l e a l s s e h r g u t e r o d e r g u t e r, n i e a l s s c h w a c h e r R e c h n e r b e k a n n t.

b) E i n e s e h r g u t e o d e r g u t e S c h u l n o t e a u s R e c h n e n e n t s p r i c h t i n n e r h a l b d e r A l t e r s s t u f e v o n 9;6—12;6 b l o ß a u s n a h m s w e i s e e i n e r t a t s ä c h l i c h e n H e r v o r r a g e n h e i t d e r r e c h n e r i s c h e n D e n k -



Digitized by Google
Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:27 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

fähigkeit. Im Gegenteil, sie geht sehr häufig anscheinend mit einem recht großen Mangel an derartiger selbständiger Denkfähigkeit einher.

Die rechnerische Denkfähigkeit anerkannt hervorragend begabter Kinder.

XII. Schließlich bedürfen wir noch des letzten Beweises der Brauchbarkeit des Testes, nämlich, ob jemand, den wir auf Grund längerer Beobachtung auf dem Gebiete des Rechnens als für hervorragend kennen, den Forderungen des Testes entspricht. Diesbezüglich unternahm Ranschburg Untersuchungen mit einem als ausgezeichneten Rechner anerkannten Knaben von acht Jahren und zehn Monaten, ferner mit einem anderen in jeder Hinsicht für hervorragend anerkannten Knaben im Alter von 12;9. Der erste löste alle vier Aufgaben während einer minimalen Zeit aus dem Kopfe, und zwar nach einmaligem Anhören der Aufgaben ohne Vorlage, erreichte also die ERZ = 1 unter unvergleichlich schwierigeren Bedingungen. Der zweite löste drei Aufgaben ebenfalls richtig, spontan aus dem Kopfe, die vierte aber nur schriftlich, viel rascher als in drei Minuten.

Rechnerische Höherbegabung und allgemeine Schulzensur.

XIII. Wir kommen nun zur Frage des Verhältnisses zwischen der im Versuchswege feststellbaren rechnerischen Denkfähigkeit und der allgemeinen Schulzensur. Ranschburg betrachtet diese letztere (PAZ) als Ausdruck dessen, was er als Schulintelligenz bezeichnet.

Vor allem wollen wir eine Statistik bloß vom Gesichtspunkte der PAZ aus aufstellen.

Tabelle V.

Verteilung der Schüler gemäß ihrer

PAZ	1.	2.	3.	4.	5.
a) AS = 9;6—10;6	32,5	18,8	16,3	13,7	18,7
b) AS = 10;6—11;6	19,5	22,7	22,4	30,3	5,1
c) AS = 11;6—12;6	13,5	13,1	45,5	30,4	7,5
Insgesamt:	22,0	18,5	24,2	24,9	10,3

40,5 Proz. der Gesamtzahl der Kinder gehören demnach zu den vorzüglichen, bzw. sehr guten Schülern, die übrigen 59,5 Proz. zu den mittelmäßigen und schlechten. Es ist interessant, wohl auch sehr richtig, daß in dieser Hinsicht, insbesondere was die Zensur 5 betrifft, die IV. Volksschulklasse, von welcher aus bei uns der Übertritt in die Mittelschule normalerweise erfolgt, bedeutend strenger klassifiziert ist, als die I. oder gar die II. Gymnasialklasse.

Was nunmehr das Verhältnis zwischen ERZ und PAZ anbelangt, ist

a) in den vierten Volksschulklassen die PAZ der auf dem Gebiete der rechnerischen Denkfähigkeit im Versuchswege mit 1 oder 2 zensurierten Kinder ohne Ausnahme 1;

b) in den ersten Gymnasialklassen die PAZ der im Versuchswege mit 1 zensurierten Schüler in 80 Proz. 1, 20 Proz. 2, die PAZ der im Versuchswege mit 2 Zensurierten in 70 Proz. 1 oder 2, und in 30 Proz. 3 oder 4.

c) In den zweiten Gymnasialklassen erhielt noch immer fast die Hälfte der im Versuchswege mit 1 zensurierten Kinder auch die PAZ 1, etwas mehr



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:27 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

als die Hälfte erhielt 1 und 2 und ungefähr 43 Proz. die PAZ 3 bzw. 4. Die PAZ der von uns mit ERZ 2 Zensurierten verteilt sich auf alle Arten der Schulzensur 1—5, und zwar fällt der überwiegende Teil auf die PAZ 3, ungefähr gleich teilen sie sich in den PAZ 1, 2 und 4, und ein ganz kleiner Teil gehört zur PAZ 5.

Was nun die Übereinstimmung unserer Diagnose der HR mit PAZ anbelangt, so war sie recht hochgradig. 60 Proz. unserer Hervorragenden hatten zu Klassenschluß die beste Durchschnittsnote 1, 10 Proz. die PAZ 2, je 15 Proz. die Note 3 oder 4.

Aus der hervorragenden rechnerischen Denkfähigkeit können wir daher in der vierten Volksschulklasse und auch noch im ersten Gymnasium mit einer sehr hohen Wahrscheinlichkeit einen sehr guten oder vorzüglichen, durchschnittlichen Schulfortschritt folgern.

Da die rechnerische Denkfähigkeit keineswegs bloß das Rechenwissen, sondern nach Ranschburg auch die intellektuelle Aufmerksamkeit, die Auffassung, den Willen, gleichwie die kombinatorische, schlußfolgernde und urteilende Tätigkeit des Geistes in Anspruch nimmt, die nämlichen Faktoren aber auch unentbehrliche Grundlagen der Schulintelligenz sind, so kann uns die hochgradige Übereinstimmung zwischen rechnerischer Denkfähigkeit — zumindest derjenigen in unserem Sinne — mit der Güte des allgemeinen Schulfortschrittes nicht besonders wundernehmen.[1])

Rechnerische Denkfähigkeit und Geschlecht.

XIV. Nun wollen wir unsere Aufmerksamkeit auch noch der Frage widmen, wie sich die Fähigkeit des rechnerischen Denkens zwischen Knaben und Mädchen verteilt.

Tabelle VI.

Die ERZ nach Geschlechtern.

ERZ	1	2	3	4	5
Knaben n = 478	2,1	8,7	22,2	32,6	34,3
Mädchen n = 253	1,1	5,1	18,2	26,5	49,0
Insgesamt n = 731	1,8	7,5	20,8	30,5	39,4

An der Prüfung haben 478 Knaben und 253 Mädchen teilgenommen, deren Zahl sich zwischen der vierten Volksschulklasse und der ersten und zweiten Gymnasialklasse ziemlich gleichmäßig verteilte. Wenn wir nunmehr auf Grund der Tabelle VI die Differenzen zwischen den Leistungen der Knaben und Mädchen betrachten, so ergibt sich folgendes:

1. Von den Knaben erreichten eine ERZ 1, d. h. lösten alle vier Aufgaben richtig 2,1 Proz.; von den Mädchen hingegen bloß 1,1 Proz., also ungefähr die Hälfte der Prozentzahl der Knaben.

[1]) Nach Moebius (Üb. die Anlage z. Mathematik) lehrt die psychologische Erfahrung, daß kein direktes Verhältnis zwischen „der mathematischen Fähigkeit" und „der geistigen Tüchtigkeit überhaupt" besteht. Die von ihm angeführten Fälle sprechen aber überwiegend bloß dafür, daß es unter den geistig Hervorragenden häufig mathematisch Unbegabte gibt. Sein nachfolgender Abschnitt bringt an einer großen Reihe von Beispielen der Entwicklung bedeutender Mathematiker den schlagenden Beweis der allgemeinen geistigen Tüchtigkeit der meisten hervorragenden Mathematiker.



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:27 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

2. Auch die ERZ 2 wurde noch von einem viel höheren Prozent der Knaben (8,7) als der Mädchen (5,1) erreicht.

3. Dieses Übergewicht behaupten die Knaben auch bei den ERZ 3 und 4, so daß

4. eine Ausgleichung erst bei der ERZ 5 eintrifft, indem 34,3 Proz. Knaben gegenüber 49 Proz. Mädchen kein einziges der Beispiele zu lösen imstande waren.

Die Verteilung unserer zwanzig tatsächlich als hervorragend befundenen Schüler nach Geschlechtern ergab

17, d. h. 85 Proz. Knaben gegenüber 3, d. h. 15 Proz. Mädchen.

Hier war demnach der Vorteil der männlichen Schuljugend gegenüber der weiblichen noch wesentlicher, als bei der Gegenüberstellung derselben nach ERZ, wo die Häufigkeit der guten Zensuren der Knaben zu denen der Mädchen sich ungefähr wie 2:1 verhielt.

Diese Tatsache ist um so bedeutender, da im Gegensatz dazu die Schulzensur der Mädchen, sowohl im Rechnen, wie auch im allgemeinen, wesentlich besser ist als die der Knaben.

Es waren durch die Schule 17 Proz. der Knaben, 35 Proz. der Mädchen mit der RPZ 1 und 21 Proz. Knaben, dagegen 35 Proz. Mädchen mit PRZ 2 beurteilt worden. Die schlechte Note PRZ 4 oder 5 hatten hingegen die Knaben etwas häufiger als die Mädchen erhalten. — Ferner entfielen auf die Durchschnittsnote PAZ 1 oder 2 von den Knaben 31, von den Mädchen hingegen 59 Proz.

Also: Die rechnerische Denkfähigkeit ist bei den Knaben im Alter von 9;6—12;6 vielfach häufiger eine hervorragende als bei den Mädchen, trotz des Umstandes, daß die Schulnote aus Rechnen, gleichwie auch die des durchschnittlichen Schulfortschrittes bei den Mädchen bedeutend häufiger eine vorzügliche ist als bei den Knaben.

Bedeutung der Zensuren geringer rechnerischer Denkfähigkeit.

XV. Es sei noch der schon gestreiften Frage gedacht, ob unsere Proben auch sämtliche rechnerisch hervorragend Denkenden gefunden haben. Es kann dies auf Grund unseres Versuches nicht bestimmt beantwortet werden, um so weniger, als wohl dem negativen Erfolge im Massenversuche noch weniger die entscheidende Bedeutung zukommt als im Einzelversuch. Vorläufig müssen wir daher sagen, daß der negativen Erfolg unseres Versuches noch keinen entschiedenen Beweis gegen die Rechenbefähigung liefert, obzwar zahlreiche Argumente dafür sprechen, daß es unter denen, welche unter den gegebenen Bedingungen zumindest dreiviertel der Aufgaben nicht lösen konnten, wirklich Hervorragende überhaupt nicht oder nur ganz ausnahmsweise gibt. Als Beweis hierfür möge das von Ranschburg untersuchte, bereits erwähnte hervorragende Kind von nicht ganz neun Jahren erwähnt werden, welches die Aufgaben auf einmaliges Hören auch ohne Vorlage, also rein im Kopfe löste, und zwar alle binnen einer viel kürzeren Zeit, als in den vorgeschriebenen drei Minuten. Wir können daher ruhig sagen, daß im Falle wirklicher, absoluter Sonderbefähigung die Aufgaben des Ranschburgschen Tests, schriftlich aufgegeben, eher zu leicht als zu schwer sind. Wer daher — innerhalb der in Frage stehenden AS — diese



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:27 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

unter den von uns gegebenen Bedingungen, trotz welcher äußeren oder inneren Hemmung immer, innerhalb je drei Minuten nicht lösen kann, dürfte in Hinsicht der rechnerischen Denkfähigkeit kaum absolut hervorragend sein.

Stünden jedoch die Daten der einmaligen experimentellen Prüfung bezüglich einzelner Kinder mit dem Urteil des Pädagogen in Widerspruch, so wird es sicherlich immer geboten und auch möglich sein, solche Kinder mittels paralleler Tests im Wege eines individuellen Versuches und auch im Wege sonstiger Prüfungen einer neueren eingehenden Untersuchung zu unterwerfen.

Übung und Lösbarkeit des Tests.

XVI. Auch die, wohl insbesondere dem Pädagogen naheliegende Frage sei aufgeworfen, ob die richtige Lösung unseres Tests im Falle einer geänderten Didaktik, also mehr einer darauf hinarbeitenden, intensiveren Übung des eigentlichen rechnerischen Denkens auch mittelmäßigen Rechnern der Altersstufen von 9;6—12;6 erreichbar würde? Es ist dies eine Frage, über die sich streiten ließe. Unsere Erfahrungen — besonders diejenigen am Schulmaterial des einen der oben erwähnten Gymnasien, wo es sich zumeist um Kinder aus kaufmännischen Familien handelte, und wo auch gerade der Rechenunterricht sehr intensiv und mit besonderer Betonung der Erziehung zum rechnerischen Denken betrieben wurde, — sprechen dagegen. Auch an diesem Institut blieb die Zahl der unserem Test nach Hervorragenden unverändert äußerst beschränkt.

Gegen die Möglichkeit einer erfolgreichen Erziehbarkeit zum eigentlichen rechnerischen Denken auf diesen früheren Altersstufen sprechen aber auch die Untersuchungen W. Voigts, die einzigen, die wir in der Literatur der experimentellen Pädagogik über dieses Thema vorfanden,[1]) deren Ergebnisse aber scheinbar in allen Punkten alldem, was wir eben ausführten, widersprechen. Trotz alledem möchten wir uns bezüglich dieser Frage nicht auf den Standpunkt der Unmöglichkeit der erfolgreicheren Erziehbarkeit des rechnerischen Denkens auch schon auf den frühesten Stufen versteifen. Umsoweniger, als ein gewisser Prozentsatz der schwachen Ergebnisse bei unseren Versuchen jedenfalls dem Umstand beizumessen ist, daß in den Revolutionsjahren 1918 und 1919, aber auch noch 1920 äußere und innere Ursachen, in all diesen Jahren aber die sog. Kohlenferien die Gründlichkeit und Nachhaltigkeit des Schul- und insbesondere daher des Rechenunterrichts bedeutend trübten. Der Mangel an guter Rechenfertigkeit vermindert auch die Energie des rechnerischen Denkens. Allerdings gilt dies alles kaum oder gar nicht für die wirklich hervorragend Begabten, die eines 4—6jährigen Unterrichtes zur Lösung unseres Tests überhaupt nicht bedürfen.

Widerspruch oder Übereinstimmung mit den Ergebnissen W. Voigts.

XVII. Waldemar Voigt hat schon 1913 eine sehr interessante Arbeit „Über die Anlage zum Rechnen" veröffentlicht, die wir umsomehr erwähnen müssen, als sie sich hauptsächlich mit der Entwicklung der rechnerischen Fähigkeit im Schulkindesalter von 10—14 Jahren befaßt. Voigt sucht zu

[1]) Es stand uns bloß die entsprechende Literatur bis 1914 in genügendem Maß zur Verfügung.



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:27 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

den zu lösenden Aufgaben einen Stoff, der „für zehnjährige Kinder nicht zu schwer, für vierzehnjährige nicht zu leicht" ist, bei dem auch die Einflüsse des Volksschulrechenunterrichts nur dann nicht als störend anzusehen sind, wenn sie automatisiert sind, d. h. für alle Vp-en möglichst übereinstimmen. Voigt hält daher alle „Rechenbuchaufgaben" von vornherein für völlig ungeeignet und wählt als Stoff seiner Aufgaben Rechnungen mit fremden Systemen, die als gänzlich neu den Kindern vorher an Beispielen recht deutlich erörtert werden. So sind in den Untersuchungen Voigts an 10—14 jährigen Volks- und Bürgerschülern statt des dekadischen das hexadische und oktadische System gewählt, in welche drei- bis sechsstellige Zahlen unseres Zehnersystems umgeformt, ferner ein- bis fünfstellige Zahlen addiert werden sollen, als ob es die Rechnungen von „Achtfinger-" oder „Sechsfingermenschen" wären.

Daß nun die Ergebnisse dieser Arbeit sich zum mindesten scheinbar in keinem Punkte mit denen der unsrigen decken, wird seine Erklärung eben in den abweichenden Intentionen und der infolgedessen abweichenden Methodik der letzteren haben.

Voigt bietet eine psychologische Untersuchung der Entwicklung der Rechenfähigkeit und bedient sich hierzu einer Methode, die als pädagogisch-psychologisches Prüfungsverfahren der Lösung der obigen Frage dienen soll.

Wir suchen und prüfen einen Test zur raschen Auswahl der auf dem Gebiete der rechnerischen Denkfähigkeit besonders Begabten bzw. Hervorragenden. Daß der Ranschburgsche Test mit seinen Aufgaben, die in letzter Linie doch „Rechenbuchaufgaben", höchstens in etwas ungewohnter Fassung und auf einer früheren AS geboten sind, als solcher seine Aufgabe erfüllt, glauben wir für das Alter von 9;6—12;6 oben nachgewiesen zu haben.

Voigt findet die Entwicklung der rechnerischen Anlage stark beeinflußt durch den Eintritt in die Pubertät. Wir könnten nun uns damit bescheiden, festzustellen, daß unsere Untersuchungen in größerer, also verläßlicher Anzahl bisher bloß bis zum Alter von 12;6 reichen. Doch ergänzt V. diesen seinen zweiten Satz auch mit der Behauptung, nach welcher Kinder vor dem Eintritt in die Pubertät nur mechanisch, „nach Vorlage zu rechnen imstande sind". Er kommt auf diesen Punkt in seinem Satz 6 ausführlicher zurück und sagt wörtlich: „Die Anlage zum Rechnen ist bei zehn- bis vierzehnjährigen Kindern individuell außerordentlich verschieden; ihre Entwicklung aber insofern für alle Versuchspersonen gleich, als vor Beginn der Pubertät von keiner selbständige rechnerische Leistungen ... zu erwarten sind."

Dies hieße also, wir prüfen mit dem R.schen Test eine Fähigkeit, die eben in der von uns untersuchten AS noch nicht vorhanden ist. Nun wurde aber der Ranschburgsche Test eben auf Grundlage dieser nämlichen Annahme gebildet. Unsere Ergebnisse, nach denen aus 731 Neun- bis Zwölfjährigen bloß 20 sich fanden, die eben auf dem Gebiete des selbständigen rechnerischen Denkens tatsächlich mit Erfolg sich zu betätigen vermochten, die also eben Ausnahmen, Hervorragende sind, sind zugleich auch ein Beweis der Richtigkeit des Wesens des W. Voigtschen Satzes.

Nun findet aber Voigt die rechnerischen Leistungen der Mädchen im Alter von 10—14 Jahren für wesentlich besser, als die der gleichaltrigen Knaben. Wohl setzt er vorsichtigerweise hinzu, daß sich dies auf die Prüfungen unter den Bedingungen seines besonderen Experiments bezieht. Doch meint er,


Digitized by Google

Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:27 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

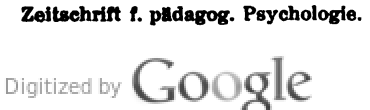
diesen seinen Befund gegen Möbius ins Feld führen zu dürfen, der bekanntermaßen die mathematische Begabung des weiblichen Geschlechtes gegenüber derjenigen der männlichen für rückständig hält. Hier stehen nun unsere Erfahrungen — allerdings bloß für das Alter von 9;6—12;6 — denjenigen Voigts entgegen.

Daß es sich bei der Lösung unserer Aufgaben in den geprüften Altersstufen um das rechnerische Denken und nicht um mechanisierte Fertigkeiten handelt, wird wohl nicht bestritten werden können. Auch wir Erwachsenen haben zur Lösung in erster Reihe unser Denkvermögen und bloß in letzter unser Rechenwissen zu verwenden. Allerdings ist es nicht die nämliche Art des Denkens als diejenige, die zur Lösung der Voigt'schen Aufgaben benötigt ist. Unseres Erachtens handelt es sich bei denselben in erster Reihe um die Einfühlung in eine fremde Denkweise (hexadisches, oktadisches System) und ein unablässiges Festhalten an derselben während der ganzen Dauer der Berechnung. Wurde die Erklärung des Rechnens des Sechs- oder Achtfingermenschen vollauf verstanden, so kommt es kaum mehr zu eigentlichen selbständigen, kombinatorischen Denkleistungen, sondern bloß zur Anwendung des elementaren Rechenwissens in der unbeirrbar festgehaltenen neuen Denkweise. Geprüft wird mittels der Voigtschen Aufgaben eigentlich mehr der Wirkungsgrad einer Fremdsuggestion, der sich die Geprüften mehr oder minder freiwillig unterordnen, die determinierende Kraft einer Obervorstellung, einer Aufgabe im Wattschen Sinne, die genügend kräftig sein muß, um der Übungsenergie des zu Fleisch und Blut gewordenen Denkens im dekadischen System die Wage zu halten.

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Über eine Begabungsprüfung beim Schuleintritt berichtet H. W. Witthöft. Sie ist über ein Jahrzehnt angewendet worden an einer Seminarschule, an der die Anmeldungen jedesmal die Zahl der verfügbaren Plätze überschritten und so eine Auslese erforderten. Geleitet wurde diese von dem Gedanken, die Unbegabten fernzuhalten. Es wurde also das Verfahren der negativen Auslese angewendet, bei der die Untersuchung nicht nach der gewöhnlichen Weise auf die Ermittelung der Begabten, sondern der Unbegabten eingestellt ist. Über die sehr einfache Gestaltung der Prüfung teilt Witthöft mit:

„Wie aber die Unbegabten erkennen beim Schulantritt? Eine langjährige Beobachtung hat mich überzeugt, daß an der Sprache der Schulanfänger die Begabung nicht zu erkennen ist, weder an der Sprachrichtigkeit, noch an der Sprachgewandtheit, noch an dem Sprachreichtum oder der Sprachform. Die Sprache der Kleinen ist in höchstem Maße ein Widerhall ihrer sprachlichen Umgebung; sie heißt mit Recht die Muttersprache; die Sprache der Kleinen ist Gedächtnisleistung, bezeugt aber nicht einmal ein gutes Gedächtnis bei guter Leistung, weil oft, bei guter Kinderstube nämlich, eine überwältigende Übungsmenge ein gutes Ergebnis selbst bei schlechtem Gedächtnis einfach erzwingt. Es ist noch lange nicht genug beachtet, daß selbst der dümmste „Gebildete“ z. B. richtig spricht, während ein kluger „Ungebildeter“ Sprachfehler macht. Sprachtests sind keine Intelligenztests, sondern Umwelttests. Wollte ich nicht von vornherein die Begabten aus den


Digitized by Google
Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:27 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

sprachunreinen Schichten ausschließen, so durfte ich nicht mit Sprachtests arbeiten. Es würde eine Auswahl nach Stand und Bildung der Eltern werden. Langjährige Beobachtungen an Stadt- und Landkindern, wie an Kindern aller Stände und Schichten, besonders auch genaue Beobachtungen an den eigenen Kindern, überzeugten mich, daß die mathematischen Fähigkeiten wohl eine geeignete Prüfungsgrundlage abgeben könnten. Sie unterliegen nur sehr wenig dem Übungsfaktor der Kinderstube und scheinen eine gute Parallelentwicklung zum Lebensalter zu nehmen, so daß hier ein Intelligenzquotient festgestellt werden könnte. Der Begabte wird demnach einen Intelligenzvorsprung aufweisen, der Unbegabte einen Intelligenzrückstand. Das soll aber vorsichtshalber nur vom vorschulpflichtigen Kinde behauptet werden. Das Schulkind ist wieder einer so verschiedenen Übungsmenge und -güte ausgesetzt, daß das Urteil über Begabung wieder unsicherer wird. Trotzdem ist Rechnen und Mathematik auch auf der Schule mit Recht ein viel benutztes Mittel, Begabung zu erkennen. Ich habe es mir aber versagt, bei Aufnahmen in höhere Klassen solche Begabungsprüfungen vorzunehmen, sondern habe mich stets in solchen Fällen ausschließlich auf das Lehrerurteil verlassen, das mir im Zeugnisbuch oder gar im besonderen Bericht vorlag. Ich würde auch für die Aufnahme der Sechsjährigen das Lehrerurteil, das ich als Grundlage für die Schülerauslese seit zehn Jahren beharrlich verlangt habe, benutzen, wenn es da wäre. So erscheint die Begabungsprüfung bei den Sechsjährigen als eine durch die Verhältnisse erzwungene Maßnahme; es sei aber gleich hinzugefügt, daß sie mir viel Freude bereitet, manchen Einblick in die Kinderseele gestattet und auch wohl einige pädagogische Werte geschaffen hat. Es müßte jetzt das Verfahren dargestellt werden; das soll so kurz wie möglich geschehen. Nachdem durch ein paar Kunstgriffe die Unbefangenheit gesichert ist (nur 1—2 Proz. zeigen sich befangen, gewöhnlich durch Schuld der Mutter), müssen die Kinder zählen, und zwar Sachen abzählen: Finger, Rockknöpfe, Körperteile, Schnürlöcher u. dgl. Dann folgt das Zuzählen von 2, zunächst an Sachen, dann ohne sie, wenn nötig unter Vormachen, indem ich die folgende Zahl leise, die darauffolgende Zahl laut sage, also: 6 „und noch 2“ 7 8 und dies Zählen mit entsprechend betonter Bewegung begleite, die ich mit der Hand der Kleinen ausführe. Diese Reihe wird fortgesetzt durch stets wiederholte Aufforderung „und noch 2“, zunächst in der Reihe der Geraden, dann in der Reihe der Ungeraden. Darauf wird mit 3 entsprechend verfahren. Die ganze Prüfung darf 5—7 Minuten dauern. Der Verlauf im einzelnen hängt natürlich von der Leistung und dem Benehmen des Kindes ab und ist nicht in feste Formen gepreßt. Begabte Kinder steigen auf diese Weise mit 2 fast beliebig weit auf, bis 50 und höher, zur großen Freude, ja zum Erstaunen der Mutter. Auch mit 3 kommen sie nicht selten bis 50, mit entsprechender Hilfe natürlich. Unbegabte können nicht bis 20 zählen, fühlen nicht, daß sich im zweiten Zehner der erste wiederholt, oder können nicht ihre Finger nicht abzählen, also Zahlenreihe und Sachreihe nicht verbinden, oder verstehen nicht, 2 zuzuzählen. Sie kennen niemals die Uhr oder können ihre Hausnummer lesen, während Begabte zum mindesten lebhaftes Interesse dafür zeigen, nicht selten aber von sich aus die Uhr gelernt haben und selbst dreistellige Zahlen lesen, z. B. an Straßenbahnwagen. Doch ist nicht die erreichte Höhe Maßstab für die Leistung, sondern die Leichtigkeit und Sicher-



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:27 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

heit, mit der das Ergebnis erzielt wird, besonders aber die Fähigkeit, meine Hilfen sich zunutze zu machen. Die meisten Kinder gehen auf meine Anregungen so gut ein, daß die Sicherheit gegeben ist, daß sie nicht unbegabt sind. Immer sind aber die Meldungen so zahlreich, daß nicht alle Kinder aufgenommen werden können, die als geeignet befunden worden sind, so daß die Nichtaufnahme keineswegs bedeutet, daß das Kind für unbegabt gehalten worden ist."

Einige allgemeinere Erfahrungen, von denen Witthöft Mitteilung gibt, sind:

1. Die Kleinen fühlen nicht die 10 als Grenze, sondern die 12; sie fühlen 11 und 12 nicht als Zusammensetzung, sondern als einfache Namen und zählen demnach auch 29, 10 und 20, 11 und 20, 12 und 20, aber nicht 13 und 20.

2. Alle zählen in der Reihe der Geraden leichter 2 zu als in der Reihe der Ungeraden.

3. Wer einigermaßen begabt ist, fühlt im 2. Zehner die Zusammensetzung und zählt unter Anlehnung an den 1. Zehner. Die Begabtesten zählen mit 3 von 33 zu 36 zu 39 merklich leichter als z. B. von 21 zu 24 zu 27, wohl in Anlehnung an 3, 6, 9.

4. Die Kleinen kommen leicht von der Einer- in die Zehnerreihe; 29, 30, 40, 50. Es fehlt die Vorstellung des Zahlenraums.

5. Die Zahlen 22, 33, 44, 55 werden oft in der Reihe ausgelassen; sie werden wohl wegen des Anklangs an den Zehner als schon gezählt empfunden; 11 dagegen fehlt nie. Fehler wie unter Nr. 4 und 5 sind ein sicherer Beweis, daß das Kind ungeübt ist; es braucht aber nicht unbegabt zu sein."

Witthöft hat die Ergebnisse seiner Auslesen, weil er die Schulbahnen der Schüler verfolgen konnte, vielfach nachprüfen können. Die Auswahl hat sich im allgemeinen dabei als zuverlässig erwiesen. Selbst die späteren Rangordnungen stimmen im großen und ganzen zu dem Ergebnis der Prüfung.[1])

Zur Frage der Befähigung und Eignungsprüfungen für den Musikerberuf gibt der Kunstwart des Deutschen Musikerverbandes Arthur Jahn in der Absicht, die Öffentlichkeit aufzuklären, folgende Ausführungen: „In keinem andern Beruf kann man wohl so häufig Selbsttäuschungen über die Geeignetheit begegnen wie im Berufe des ausübenden Musikers. Im Leben fast jedes Menschen gibt es Zeiten, wo die Fähigkeit zum musikalischen Erleben besonders stark wird, und häufig steigert sich die Erlebniskraft so sehr, daß der Wunsch, sich ganz der Musik ergeben zu können, für die Berufswahl ausschlaggebend wird. Aber ein anderes ist die Fähigkeit, subjektive Erlebnisse zu objektivieren, sie ‚darzustellen'. Beide Fähigkeiten sind keineswegs immer in einer Person vereinigt, und so sind gerade bei uns ‚viele berufen, aber wenige auserwählt'. Bei der Wahl der Musik als Lebensberuf ist also zwar die Fähigkeit zum Erleben und der Drang zur

[1]) „Der Aufbau", Wochenschrift für Elternhaus und Schule, Nr. 14/15. 1922. Wenn Witthöft schreibt, daß ähnliche Veranstaltungen nirgends im Gebrauch zu sein scheinen, so trifft dies nicht zu. Es sei u. a. verwiesen auf Scheibner, Die Untersuchung der Schulneulinge als pädagogische Übung im Seminarunterrichte („Die Arbeitsschule", 29. Jahrg., 1914, S. 273 ff.) und auf die Hilfsmittel, die das Institut für experiment. Pädagogik im Leipziger Lehrerverein herausgegeben hat.


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:27 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

musikalischen Äußerung selbstverständliche Voraussetzung. Die Berufseignung ist damit aber noch nicht gegeben: Das Vorhandensein gewisser sensorischer und motorischer Fähigkeiten ist unerläßliche Bedingung. Diese festzustellen, würde eine dankbare Aufgabe für die angewandte Psychologie sein, und manches verfehlte Leben würde bei rechtzeitiger Beratung in dieser Hinsicht in die rechte Bahn zu lenken gewesen sein, wenn geeignete Prüfungsmethoden vorhanden gewesen wären. Eine solche Prüfungsmethode auszuarbeiten, ist der Deutsche Musikerverband bemüht, der mit Rücksicht auf seinen beruflichen Nachwuchs das allergrößte Interesse an dieser Frage hat. Er findet reiche Unterstützung von seiten des Berufsamtes der Stadt Berlin, dessen Direktor, Dr. Liebenberg, sich wieder der Hilfe der Psychologen an der Universität versichert. Zwei Serien von Schülern der der Staatlichen Akademischen Hochschule für Musik angegliederten Orchesterschule sind bereits auf Grund der in gemeinsamer Arbeit hier zusammengestellten Eignungsprüfung aufgenommen worden, und man kann mit dem bisherigen Erfolge sehr zufrieden sein, wenn auch mit wachsender Erfahrung die Methode immer weiter verbessert werden muß. Die Prüfung erstreckt sich zunächst auf allgemeine musikalische Fähigkeiten, sodann aber auf das Unterscheidungsvermögen und Gedächtnis für Tonhöhen und Zeitmaße, auf die Intelligenz, Beobachtungsgabe und Konzentrationsfähigkeit, auf die Zeit, die von der Einwirkung eines Licht-, Gehör- oder Tastreizes bis zur Reaktion in Form einer einfachen Bewegung verläuft, und endlich auf die Zahl einfacher gleicher Bewegungen, die der Prüfling in einer Zeiteinheit auszuführen vermag. Wenn man sich davor hütet, die Ergebnisse der psychotechnischen Prüfung in ihrer Bedeutung zu überschätzen, sie vielmehr als das Sekundäre betrachtet, das erst durch das Vorhandensein der musikalischen Vitalität als des Primären Wert gewinnt, so kann mit dieser Prüfungsmethode jedenfalls viel Schaden verhütet und Nutzen gestiftet werden, zum Segen der Menschheit und der musikalischen Kunst.“ (Voss. Ztg. vom 21. Mai 1922.)

Die Koinstruktion in psychologischer Beleuchtung untersucht der Frankfurter Stadtschulrat Heinrich Schüßler in einer Abhandlung des Pharus (13. Jahrg., 1922, S. 229 ff.). Er kommt zu folgenden Hauptergebnissen:

1. In der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen lassen sich deutlich drei Phasen unterscheiden: Die Zeit vor der Pubertätskrisis, die Pubertätsjahre und die darauf folgende Zeit.

2. Vor der Pubertätskrisis sind im allgemeinen die Mädchen den Knaben überlegen. In der Pubertätszeit bereitet sich bei starker Differenzierung der Geschlechter eine Umkehr vor. Nach den Pubertätsjahren sind die männlichen im Durchschnitt den weiblichen Jugendlichen überlegen.

3. Daraus ergibt sich vom psychologischen Standpunkt aus bei Aufrechterhaltung der vollen Gleichwertigkeit der beiden Geschlechter und des gemeinsamen Endziels wenigstens für die Pubertätszeit eine Verschiedenartigkeit in der Verteilung der Jahrespensen und damit eine Preisgabe des Koinstruktionsprinzipes für diese Zeit oder eine Auflösung der Altersklassen in reine Begabungs- oder Leistungsklassen.

4. Vor und nach der Pubertätszeit sind gegen die Koinstruktion vom psychologischen Standpunkte keine Bedenken zu erheben, da die vorhandenen Unterschiede bedeutend geringer sind.



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:27 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

5. Ein bemerkenswerter psychischer Unterschied auf verschiedenen Gebieten zwischen der erwachsenen Frau und dem erwachsenen Manne ist nicht wegzuleugnen.

6. Er besteht nach der Ansicht maßgebender Psychologen nicht in einer Verschiedenheit der Intelligenz, sondern der Intellektualität und Emotionalität, woraus folgt, daß das Unterrichtsziel (siehe Satz 3!) vom psychologischen Standpunkte aus nicht das gleiche sein soll.

Die belgische Fürsorgeerziehung beschreitet neue Bahnen, ähnlich wie sie Dr. Karl Wilker im Lindenhof gegangen ist. In der Schrift L'observation des enfants de justice hat M. Rouvroy, der Leiter des Beobachtungshauses Moll (bei Antwerpen), seine Grundsätze und Erfahrungen niedergelegt. Optimistische, verständnisbereite Liebe zu den gefährdeten Kindern, ein unerschütterlicher Glaube an die guten Keime jedes menschlichen Wesens sind die Vorbedingungen für jeden Erzieher. In Moll bekommen die jugendlichen Gefährdeten eine Umgebung, die nach Möglichkeit sich dem Leben nähert. Werkunterricht, Spiele, Spaziergänge lassen Freiheit zum Selbstausdruck. Die Kinder, die nach Vor-Geschlechtsreifen, Geschlechtsreifen und Nach-Geschlechtsreifen eingeteilt sind, spüren das Vertrauen, das der Leiter ihrer Gruppe in sie setzt, und sie lohnen es. Ein Briefkasten nimmt Wünsche der Zöglinge auf, namentlich das Verlangen nach einer persönlichen Aussprache mit dem Oberleiter, dem Arzt oder Geistlichen. Sogar das Recht, am Essen zu kritisieren, ist zugelassen. Nur während der ersten Tage wird der Neuankommende in einer Sonderzelle abgeschlossen, damit er nicht mit seinen Streichen von draußen sich vor den anderen brüsten kann. Gegenüber von der Zelle werden die Zeichnungen und Handarbeiten der künftigen Kameraden ausgestellt; der Neuling bekundet Verlangen, dies oder jenes auch zu tun. Er bekommt mannigfache Gelegenheit dazu. Seine Neigungen und Fähigkeiten werden offenbar, die Berufswahl für ihn ist so erleichtert, ein gesundes Fortkommen meist gesichert. Schülerräte verhandeln mit den Lehrern über die Organisation und die Zucht der Anstalt, und noch immer sind die Würdigsten von ihren Kameraden mit der Vertretung betraut worden. Kleine Arbeiten für die Anstalt werden mit Geld gelohnt, das in der Schulkantine sofort in Zuckerwerk, Zigaretten usf. umgesetzt werden kann. Wer es aber spart, erhält von der Anstalt einen Zuschuß von 20 v. H. Ein Theatersaal, Musikinstrumente usw. stehen zur Verfügung, und die Ausübenden widmen sich den unverhofft beschiedenen Betätigungsmöglichkeiten am Guten und Schönen. Der Psychologe und der Arzt sind die Führer der Jugendlichen.

Die Genfer Sonderklassen (classes faibles) sind jüngeren Ursprungs als die Hilfsklassen für Anormale (classes spéciales). Sie nehmen Schüler auf, die dem ihrer Altersstufe entsprechenden Unterricht nicht folgen können, sei es infolge einer geringen intellektuellen Zurückgebliebenheit, sei es infolge Krankheit oder mangelnder Familienerziehung. Sie erstrecken sich nur auf die Kinder von 7—10 Jahren und werden von Lehrerinnen geführt. Die Auswahl der Sonderschüler beginnt schon im Kindergarten (obligatorische école enfantine), und zwar mit Hilfe von Tests, die zu diesem Zwecke dauernd vervollkommnet werden. Zeigen sich in der achten bis



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:27 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

sechsten Klasse auffällige Lücken und Mängel bei schwachen Schülern, so werden diese dem Inspektor der Sonderklassen, einem erfahrenen Psychologen, vorgestellt, der eine Prüfung vornimmt und über die Aufnahme in die Sonderklasse entscheidet. Einen festen Plan gibt es hier nicht; Richtpunkt ist der geistige Stand der Klasse. Erziehliche Spiele sind das Hauptmittel, um Kenntnisse beizubringen und zu üben. Die unterste Sonderklasse darf nicht über 18, die beiden andern dürfen nicht über 25 Schüler haben. Über jedes Kind wird ein psychologischer Beobachtungsbogen geführt. Die Lehrerinnen haben regelmäßig Besprechungen mit dem leitenden Psychologen, der auch eine Spezialbücherei verwaltet und Versuche durchführt. Nach Ablauf des dritten Schuljahres haben etwa $^2/_3$ der Sonderschüler ihre Kameraden in den Normalklassen eingeholt. Das letzte Drittel wird in das 3. Normaljahr übergeführt.

Die Frage des Lehrfilms, dessen Gestaltung und pädagogische Verwertung mehr, als es bisher geschehen ist, der psychologischen Untersuchung bedarf, haben seit Jahren die Arbeitsgemeinschaft, die Leiter der amtlichen Bildstellen (Alab) im Reiche und die Film- und Bild-Arbeitsgemeinschaft Groß-Berlin in der Stille bearbeitet, um vorerst von sich aus mit allen Lagen des erziehlichen Films und Lichtbildes vertraut zu werden und um dann allmählich immer weitere Kreise mit ihren Erfahrungen beraten zu können. Die Alab hat sich nun im Oktober 1921 zum Deutschen Bildspielbund erweitert, um auch allen denen, die nicht Leiter amtlicher Bildstellen sind, aber dem gleichen Ziele in kleineren Kreisen dienen, Gelegenheit zum Anschluß zu geben. Der Bund arbeitet eng zusammen mit der Berliner Arbeitsgemeinschaft, die durch ihren Sitz am Hauptort der Lehrfilmherstellung zur Vermittlung besonders berufen ist. Beide Vereinigungen, denen ein Heim im Friedrichs-Werderschen Gymnasium gewährt worden ist, geben eine Zeitschrift „Das Bildspiel" heraus. Sie trägt den Untertitel „Eine Zeitschrift für Lehrende", um damit Ziel und Leserkreis anzudeuten. Die Arbeitsgemeinschaft unterhält ferner ein Filmseminar zur Ausbildung Lehrender in Filmfragen und Filmgebrauch, das zurzeit nur für Berliner in Betracht kommt, und eine für das ganze Reichsgebiet arbeitende Bestellanstalt, die gemeinsamen Filmbezug zu billigeren Preisen vermittelt.

Die Arbeitsgemeinschaften für praktische Psychologie in Westfalen und Lippe, eingerichtet von der Provinzialabteilung für praktische Psychologie, sind einheitlich in folgender Weise eingestellt: „Jede Arbeitsgemeinschaft ist möglichst so auszubauen, daß aus jeder Schule, gleichgültig welcher Art, mindestens ein Vertreter Mitglied der Arbeitsgemeinschaft ist, um deren Anregungen und Arbeiten im Kreise der eigenen Mitarbeiter bei geeigneten Gelegenheiten eingehend besprechen zu können. Die psychologischen Personalbogen sind möglichst zur Verbreitung und Bearbeitung zu bringen. Eingehende Beobachtungen in Anlehnung an den Personalbogen sind zunächst in Einzelfällen und allmählich in weiterer Ausdehnung in Angriff zu nehmen. Für die verschiedenen seelischen Gebiete ist die Unterrichtspraxis sorgfältig auf geeignete Beobachtungsgelegenheiten hin zu verfolgen. Aus der praktischen Beobachtung in Einzelfällen und aus der Suche nach guten Beob-



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:27 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

achtungsgelegenheiten heraus ist die äußere Anlage der Personalbogen nach der Art der Einteilung und nach Ausdehnung, Form und Inhalt der Fragen einer ständigen kritischen Betrachtung zu unterstellen, da nur aus der Bewährung in der Praxis sich die richtige Beurteilung und Gestaltung des Personalbogens in allen Einzelheiten ergeben kann. In gegenseitigem Austausch der Erfahrungen kann die Förderung der einzelnen Mitglieder in der Vertiefung der psychologischen Beobachtung weitergeführt werden. Als geeignete Form dieses Gedankenaustausches empfiehlt es sich, über einzelne seelische Gebiete zunächst in einem Referat die wissenschaftlichen Begriffe zu klären, die Beobachtung bzw. Prüfung der Funktionserscheinungen zu erörtern, Beobachtungsgelegenheiten aus der Unterrichtspraxis innerhalb der verschiedenen Schulfächer zusammenzutragen und die Fragengestaltung der psychologischen Personalbogen kritisch zu besprechen. Am Ende einer gewissen Beobachtungszeit sind die Ergebnisse zusammenzufassen und zu einem psychologischen Gutachten zu verarbeiten. Aus diesen psychologischen Gutachten kann bei besonderer Einarbeitung einzelner Mitglieder der Arbeitsgemeinschaft ein Gutachten über die allgemeine Berufsgruppeneignung herausgearbeitet werden. Dieses Gutachten kann bei Schulabgängern in gemeinsamer Besprechung mit dem Berufsberater des Berufsamtes oder durch Beteiligung an dessen Beratungsstunden für die in der Schule beobachteten Jugendlichen im Sinne praktischer Berufsberatung nutzbar gemacht werden.“ Gleichzeitig werden den Arbeitsgemeinschaften Sammelmappen mit den wichtigsten psychologischen Beobachtungsbogen und den zugehörigen Erläuterungsschriften zwecks Durcharbeitung seitens der einzelnen Mitglieder leihweise zur Verfügung gestellt. Arbeitsgemeinschaften für praktische Psychologie bestehen bereits in Minden, Detmold, Lage, Buer, Gladbeck, Gelsenkirchen, Recklinghausen, Witten, Siegen, Hagen, Iserlohn, Herne, Dortmund; sie sind in der Bildung begriffen in Lüdenscheid, Arnsberg, Bochum, Bottrop, Münster; sie sind in Vorbereitung in Herford, Bielefeld, Gütersloh, Warendorf, Hamm, Unna, Paderborn, Lippstadt, Soest, Rheine, Schwelm.

Ein Institut für Jugendkunde in Magdeburg ist auf Anregung des Lehrervereins vom Magistrat eingerichtet worden. Dem Verein ist die folgende Mitteilung zugegangen: Der Magistrat hat die Absicht, von Ostern 1922 ab bei der Schulverwaltung ein wissenschaftliches Institut für Jugendkunde unter der Leitung eines Fachpsychologen zu begründen, in dem die Lehrkräfte der hiesigen Schulen Gelegenheit haben, sich in die Probleme der modernen Psychologie einzuarbeiten. Der Arbeitsplan, der zunächst einmal versuchsweise auf vier Halbjahre verteilt ist, sieht Vorlesungen, Seminararbeiten und Übungen vor und behandelt folgende Stoffe: A. Geschichte der Psychologie mit besonderer Berücksichtigung der psychologischen Begriffe, Einführung in psychologische Beobachtungen an der Hand von Sachbild- und Inversionsversuchen nebst Besprechung der Methoden psychologischer Forschungen. B. Raumwahrnehmungen des Auges und des Tastsinnes. C. Psychologie des Lesens, Gedächtnis, Tierpsychologie, das Leib-Seele-Problem, massenpsychologische Fragen. D. Denkpsychologie und das Problem der Intelligenzprüfung, Psychologie und Psychotechnik, Übung und Ermüdung, das Problem des Tests, das Problem der Vererbung geistiger Eigenschaften, Psychologie der Sprache und ihrer Störungen, Kinderpsychologie, Assoziationspsychologie



Digitized by Google
Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:27 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

und die Gestalttheorie, Aufmerksamkeitstheorie. — Neben den Vorlesungen und Übungen sollen zusammenfassende Vorträge auswärtiger Universitätslehrer stattfinden. Die Vorlesungen, Übungen und Vorträge sind frei, doch wird von den Teilnehmern zur Deckung der Verwaltungskosten ein Semesterbeitrag von 25 M. erhoben.

Der Hamburger Lehrgang zur pädagogischen Psychologie, den Prof. William Stern-Hamburg für Lehrer und Lehrerinnen aller Schulgattungen eingerichtet hatte, ging mit dem Winterhalbjahr zu Ende. Studienrat Schwärig berichtet darüber: „Der Lehrgang war besucht von Hörern aus ganz Deutschland und dem Auslande. In Vorlesungen und Übungen wurden die Teilnehmer bekannt gemacht mit den Problemen der Kinder- und Jugendlichen-Psychologie. Durch selbständige Arbeiten in Laboratorium und Schule wurden sie vertraut mit der Praxis der Schülerbeobachtung, der Begabtenauslese und der Feststellung der Berufseignung. William Stern selbst führte in einem Sonderkursus ein in die Methoden und Ergebnisse der Begabungs- und Eignungspsychologie. Einzelvorträge und kurze Vortragsfolgen, gehalten von Hamburger Fach- und Schulmännern, umspannten das gesamte Gebiet des Schul- und Bildungswesens dieser reformfreudigen Großstadt, die man wohl mit Recht als die Keimzelle großzügiger pädagogischer Neuerungen bezeichnen darf: Landesschulrat Prof. Umlauf sprach über Organisation des Hamburger Bildungswesens; Peter Petersen über Reformideen und Bestrebungen im höheren Schulwesen; Schulrat Götze berichtete über die Hamburger Arbeits- und Gemeinschaftsschulen, Dr. Riebesell, Direktor des Jugendamtes, über Jugendpflege und Jugendfürsorge. Dr. Bondi führte ein in die Ziele und Bestrebungen der bürgerlichen und proletarischen Jugendbewegung. Der bekannte Heilpädagoge Dr. Bischof behandelte das weite Gebiet der Psychologie und Erziehung geistig und körperlich Defekter (Psychopathen, Blinde, Taubstumme). Lehrer Zimmermann sprach über die psychologischen Grundlagen der Didaktik des ersten Lesens. Die Fragen der Berufsberatung und die Organisation des Hamburger Berufsberatungsamtes schilderte eine Mitarbeiterin dieser Behörde. — Ergänzt wurden diese Vorträge durch Besichtigungen: Von dem Kindergarten nach Fröbel und Montessori über die meist verkannten und falsch beurteilten Hamburger Gemeinschaftsschulen und die Heimschule für Schulmüde, über Blinden- und Taubstummenanstalten, Reformschulen des höheren Schulwesens bis zu den Volkshochschulkursen und den Vorlesungen der Universität erstreckte sich der Arbeitskreis des Lehrganges. Reichste Erfahrungen nehmen alle mit hinweg, und Prof. Stern hat sein Versprechen eingelöst, den Teilnehmern, die beabsichtigen, in ihren Kreisen die Aufgaben der Schulpsychologie und die psychologische Schulung der Lehrerschaft zu fördern, das Rüstzeug zu liefern.“ (Sächs. Schulzeitung.)

Nachrichten. 1. Studienrat Dr. Ernst Hoffmann am Mommsen-Gymnasium in Charlottenburg ist an ein etatmäßiges Extraordinariat für Philosophie und Pädagogik der Universität Heidelberg berufen worden.

2. Stadtschulrat Dr. ing. Barth in Frankfurt a. M. erhielt innerhalb der wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Frankfurt einen Lehrauftrag für Gewerbepädagogik.



Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:27 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

3. An der Frankfurter Universität ist Studienrat Dr. J. Wagner mit einem Lehrauftrag für Jugendkunde betraut worden.

4. Der Ministerialrat im Sächsischen Kultusministerium Geh. Schulrat Dr. Schmidt, dem die Leitung des neubegründeten praktisch-pädagogischen Seminars bei der Technischen Hochschule zu Dresden übertragen wurde, erhielt die Ernennung zum Honorarprofessor.

5. Dr. Otto Braun, o. Prof. der Pädagogik in Basel, ist gestorben.

6. Ein psychologisches Institut für das amerikanische Wirtschaftsleben haben der bedeutendste Psychologe New Yorks, J. M. Cattell, und der Präsident der Yale-Universität, J. B. Angell, ins Leben gerufen.

7. Die Lehrerschaft in Nürnberg wird mit Hilfe der Stadt ein Institut für Jugendkunde einrichten, für das als wissenschaftlicher Leiter der Prof. Dr. Baege, der Vertreter der Philosophie, Psychologie und Pädagogik an der Handelshochschule in Aussicht genommen ist.

8. Von Lehrern der Volksschule, der höheren Schulen und der Hochschule ist in Mannheim eine pädagogische Gesellschaft gegründet worden, die in gemeinsamer Arbeit die Zeitfragen des pädagogischen Lebens auf wissenschaftlicher Grundlage und in ihren Beziehungen zu den sozialen und kulturellen Erscheinungen untersuchen will.

9. In Dresden wurde vom Unterrichtsminister eine staatliche höhere Versuchsschule eröffnet.

10. Im Sommer 1922 soll an der Technischen Hochschule in Dresden ein Psychotechnisches Institut errichtet werden, das die Aufgabe haben soll, nach wissenschaftlichen Grundsätzen die Fragen der Berufseignung und Berufsberatung zu untersuchen und von dem man hofft, daß es vielleicht der Ausgang für die Begründung eines staatlichen allgemein-pädagogischen Laboratoriums werden wird.

11. In Berlin ist unter Leitung von Dr. Piorkowski das Orga-Institut, eine Untersuchungs- und Forschungsanstalt für Arbeitswissenschaft und Psychotechnik, gegründet worden. Das Institut hat vier Abteilungen: 1. Kaufmännische Eignungsprüfungen zur Feststellung der Berufseignung und Anlernverfahren; 2. Objekts-Psychotechnik, d. h. psychotechnische Untersuchungen an Arbeitsgeräten und Bureauhilfsmitteln; 3. Wissenschaftliche Betriebsführung; 4. Reklameberatung.

12. Der neugegründete Verein für Moralpädagogik wendet sich an die Erzieher und die Jugend- und Volksfreunde mit einem Aufruf, in dem er seine Ziele darlegt und um Mitarbeit und Mitgliedschaft wirbt. Anmeldungen und Beiträge (20 M.) nimmt Lehrer Johannes Keilhack, Leipzig-Schleußig, Oeserstr. 22 II, entgegen.

13. Der Hessische Lehrerverein hat dem Psychologischen Institut in Marburg eine 35000 M.-Spende aus freiwilligen Gaben seiner Mitglieder überreicht.

14. Der Hauptausschuß im Preußischen Landtage hat die folgenden Anträge zum Ausbau des psychologischen und pädagogischen Studiums an den Hochschulen angenommen: „An allen Universitäten und technischen Hochschulen sind Lehrstühle für Erziehungswissenschaft zu errichten, soweit solche nicht vorhanden sind.“ „In allen Fällen, wo keine besonderen Vertreter für Pädagogik an einer Universität vorhanden sind oder wo diese nicht experimentelle Pädagogen sind, ist für die Vertretung der experimentellen Pädagogik



Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:27 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

vorläufig wenigstens in der Weise Sorge zu tragen, daß geeignete Privatdozenten einen Lehrauftrag für experimentelle Pädagogik erhalten, daß außerdem in Zukunft bei Besetzung von pädagogischen Professuren die experimentellen Pädagogen eine stärkere Berücksichtigung erfahren." (Antrag Dr. Gottschalk-Hoff.)

15. Ein Lehrgang über Stottern, Stammeln und Stimmstörungen in der Schule fand unter Leitung von Professor Dr. Flatau vom 19.—24. Juni in der Phonet. Abteilung der Universitätsklinik statt.

16. Die diesjährige Generalversammlung der Kant-Gesellschaft wurde als allgemeiner deutscher Philosophenkongreß vom 6.—8. Juni in Halle abgehalten. Gleichzeitig tagte unter Führung ihres Begründers Geheimrat Vaihinger der Kongreß der Freunde der Philosophie des Als-Ob.

17. Das Institut für praktische Psychologie in Dortmund, Abteilung „Wirtschaftspsychologie", veranstaltete am 29., 30. und 31. Mai 1922 einen Psychotechnischen Kursus zur praktischen Einführung in die Aufgaben und Arbeitsmethoden der wirtschaftlichen Psychotechnik. Es wurden an Vorträgen geboten: Dr. J. Weber: „Aufgaben, Möglichkeiten und Leistungen der Psychotechnik". Dr. Th. Valentiner, Leiter des Instituts für Jugendkunde in Bremen: „Erfahrungen bei der psychotechnischen Auslese industrieller Lehrlinge in Bremen". Rektor Beyer, Eickel i. W. (Mitarbeiter von Prof. W. Stern, Hamburg): „Die Lehrlingsauslese nach dem Hamburger Verfahren". Dr. J. Weber: „Aus der Praxis psychotechnischer Eignungsfeststellungen im rhein.-westf. Industriebezirke". Ingenieur Dr. Gottschalck, Berlin: „Aufbau, Eichung und Kontrolle psychotechnischer Apparate". Dr. J. Weber: „Vorbereitung, Durchführung, Auswertung und Bewährung psychotechnischer Eignungsfeststellungen". An den Nachmittagen wurden von den Vortragenden praktische Übungen abgehalten.

18. Das pädagogisch-psychologische Institut München veranstaltet im Sommerhalbjahr 1922 folgende Vorlesungen und Übungen: Praktische Übungen in den Berechnungsmethoden der pädagogischen Psychologie (Huth), 18stündig. — Neue Wege der Jugendpsychologie: die eidetische Anlage (Dr. Riekel), 4stündig. — Einführung in die Charakterkunde auf lebenswissenschaftlicher Grundlage (Dr. Klages) 8stündig.

19. Für die diesjährigen Ferienkurse in Jena, die vom 2. bis 15. August abgehalten werden, sind unter anderen die folgenden Vorlesungen und Übungen angezeigt worden: Physiologische Psychologie (Prof. Dr. Berger-Jena), Bildungsprobleme der Gegenwart (Prof. Dr. W. Rein-Jena), Kernfragen der Pädagogik (Geh. Studienrat Dr. A. Rausch-Königsberg), Spezielle Didaktik mit praktischen Übungen (Oberlehrer A. Höhne-Jena), Arbeitsunterricht und Arbeitsschule (Prof. Dr. G. Weise-Jena), Die praktischen Grundlagen der Arbeitsschule (Lehrer H. Denzer-Worms), Stoffe und Probleme des Religions- und Moralunterrichts (Prof. D. Weinel-Jena), Die Sprachentwicklung des Kindes und die Methode des deutschen Sprachunterrichtes (Prof. Lic. Dr. Sellmann-Hagen), Fragen der Kunsterziehung (Dr. W. Flitner-Jena), Unterricht in plastischer Gestaltung der Entwicklung des räumlichen Sehens und Vorstellens (Martha Bergemann-Könitzer-Jena), Seelisch-abnorme Kinder- und Jugendfürsorge (Prof. Dr. W. Strohmayer-Jena), Gehörleidende Kinder (Direktor K. Braukmann-Jena), In welchem Umfange und in welcher Weise


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:27 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

unterscheiden sich Unterricht und Erziehung beim geistig minderwertigen und normal begabten Kinde? (Rektor M. Breitbarth-Halle), Sprachentwicklung und Sprachstörungen beim Kinde (Sprachheillehrer J. Hecker-Jena).

Literaturbericht.

Selbstanzeigen.

Dr. Richard Müller-Freienfels, Psychologie des deutschen Menschen und seiner Kultur. München 1922. Beck. 228 S. 61,50 M.

Dieses Buch unternimmt den nicht leichten Versuch, einen Volkscharakter in wissenschaftliche Begriffe einzufangen. Methodisch hatte es sich den Weg durch wenig bebautes Gelände zu bahnen, denn soviel auch geredet und geschrieben wird über die Charaktere der Völker, ganz selten, in Deutschland überhaupt nicht, sind solche Urteile auf systematischer Basis erwachsen. Und doch ist es so unendlich notwendig, daß die Völker einander und auch sich selber kennen lernen. Nicht nur politisch und kulturell im allgemeinen, auch die Pädagogik braucht eine Kenntnis des Bodens, auf den sie säen soll. Und wir haben es ja in der Beziehung nicht mit einem klischeéhaften Normalmenschen, sondern mit jungen Deutschen in ihrer Besonderheit zu tun. So hofft das Buch, ohne direkt pädagogische Ziele zu verfolgen, doch auch für die Pädagogik fruchtbar werden zu können.

Es deckt zunächst die seelische Grundstruktur des deutschen Menschen auf und leitet aus diesen Grundtatsachen die Komplexe der Erfahrungen: z. B. den deutschen Individualismus, die Vielfältigkeit und Entwicklungsfähigkeit, die Formlosigkeit und den metaphysischen Stand des deutschen Menschen ab. In den Resultaten weicht es zum Teil stark ab von den landläufigen Meinungen. Es glaubt jedoch für jede Darlegung reiches Beweismaterial aus Geschichte und Leben erbracht zu haben. So hofft es ein Buch zu sein, das gerade in unserer Zeit der wirtschaftlichen und politischen Überfremdung eine Notwendigkeit für unser Volk ist

Dr. Richard Müller-Freienfels, Bildungs- und Erziehungsideale in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Leipzig. Quelle & Meyer. 1921. 103 S. 24 M.

Dies Büchlein möchte nicht sowohl ein fertiges Bildungsideal präsentieren, als zunächst einmal die ganze Problematik des Bildungsbegriffs in psychologischer und philosophischer Hinsicht aufrollen. Indem es den mannigfachen Wandlungen der Bildungsideale nachgeht, indem es die zeitlichen, völkischen, ständischen Gegensätze auf psychologische Formeln bringt, will es ein Verständnis erschließen für die pädagogischen Notwendigkeiten der Gegenwart. Es zeigt, wie wir weit davon entfernt sind, alle Funktionen der Seele gleichmäßig auszubilden in unseren Schulen, es deckt vielmehr die Mängel des Intellektualismus, der Abstraktheit und Unfreiheit auf, ohne allerdings auch die Aktiva der Bilanz zu verschweigen. Auf Grund einer Prüfung des Erreichten und des Möglichen sucht es dann Ausblicke auf dasjenige Bildungsideal zu gewinnen, das nach der historischen und völkischen Konstellation heute bei uns als das notwendige erscheint.

Franz Weigl, Bildung durch Selbsttun. Ein Beitrag zur Theorie und Praxis der Arbeitsschule. 3. Aufl. München 1922, Kösel-Pustet. 20 M.

—, Wesen und Gestaltung der Arbeitsschule (Bd. 1 der Handbücherei der Erziehungswissenschaft für Lehrer, Lehrerinnen und ihre Arbeitsgemeinschaften von Dr. Schneider). 2. Aufl. Paderborn 1922. Ferd. Schöningh. 20 M.

Beide Bücher sind aus meiner psychologisch orientierten Praxis herausgewachsen. In dem ersten Buch, das 1912 erstmals erschien, dann während des Krieges liegen bleiben mußte, nunmehr rasch zwei weitere Auflagen nötig machte, habe ich eine umfassende psychologische Grundlegung besonders vom Standpunkt der Sinnespflege aus gegeben, den Begriff der Arbeitsschule auf die Erziehungsaufgaben auszuwirken versucht und für jedes Fach mich bemüht zu zeigen, wie seine psychologische Begründung nach allseitiger Sinnesbetätigung, auch jener der Hand, und nach geistiger Selbsttätigkeit ruft. Die Ausführungen über Religionsunterricht und die erziehlichen Maßnahmen der Schule sind auf das Wirken einer katholischen Bekenntnisschule eingestellt; es wurde mir aber wiederholt auch von Andersdenkenden bekundet, daß ich z. B. zur Heiligenverehrung allgemeine Gesichtspunkte ge-


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:27 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

geben hätte, die für Idealauswirkung in der Schule von durchgreifender Bedeutung wären. Besonders freundlich wurden auch aufgenommen die für verschiedene Fächer durchgeführten Jahrespläne mit praktischer Anweisung, was hierbei für Beobachtungsunterricht, für Zeichnen, für Handbetätigung, für geistige Selbsttätigkeit an Material anfüllt. Die Folgerungen für die Schulorganisation (Herabsetzung der Klassenfrequenzen, Reform des Prüfungswesens, Personalbogen, Sondereinrichtungen für manuell besonders begabte Kinder) sind seit der Erstauflage teilweise erfüllt.

Im zweiten Buch, das nach wenigen Wochen im 3. und 4. Tausend ausgegeben werden mußte, habe ich die Wesensmerkmale der Arbeitsschule dahin erläutert: manuelle Arbeit im Sachunterricht für Begründung der einschlägigen Vorstellungen, geistige Selbsttätigkeit, wo immer möglich, religiös-sittliche Taterziehung statt des Maulbrauchens für sittliche Fragen. Hier war besonders bei Begründung dieser Wesensmerkmale Gelegenheit gegeben, auf die psychologischen Ursachen als Unterbau der didaktischen Arbeit einzugehen. Es war mir dann darum zu tun, zu zeigen, wie im Einzelfall der Beobachtungsunterricht, Schulübungen, Zeichnen, Stäbchenlegen, Formen in Ton, Plastilin und Sand, Papier- und Kartonarbeiten, Bau an einfachen Apparaten, einem wirklich anschaulichen Unterrichtsverfahren dienen können, wie Lehrerfrage und Schülerfrage im Unterrichtsverlauf abwechseln, wie sich Aktivität des Kindes bei Stoffen seelischen Erlebens wecken läßt, wie freie Übungsreihen der geistigen Selbsttätigkeit dienen können, wie endlich tätiges religiöses Leben an die Stelle von bloßem Katechismuswort, Kindertugend und Kindervollkommenheit an die Stelle der Tugend Erwachsener, sittliche Selbsterziehung an Stelle des bloßen Redens treten können.

In beiden Büchern sollen keine pädagogischen Rezepte für mechanische Nachahmung gegeben werden. Ich wollte zeigen, wie ich es gemacht habe, und damit andere anregen, es ähnlich zu versuchen.

Hylla, Die Bedeutung der Begabungsforschung für die Berufsberatung. Langensalza 1922. 45 S. 12 M.

Das Buch ist die auf Anregung einer Reihe von Hörern vorgenommene Niederschrift eines Vortrages, der hier und da allerdings erweitert wurde. Wie dieser es wollte, so soll auch das Büchlein nicht Lösungen geben, nicht angeblich „gesicherte“ Forschungsergebnisse darstellen, sondern vielmehr die Mannigfaltigkeit und Vielseitigkeit der Aufgaben zeigen, die noch der Bewältigung harren, sowie allgemeinverständlich und in Kürze die Wege andeuten, auf denen man ihre Lösung gesucht hat. Der Verfasser hält dies für die einzige Möglichkeit, bei der gegenwärtigen Sachlage vor Nichtfachleuten diese Dinge zu behandeln. Eine solche Behandlung an sich scheint ihm aber auch unbedingt notwendig, wenn die Lehrerschaft für verständnisvolle Mitwirkung an der Berufsberatungsarbeit gewonnen werden soll, und ohne ihre Mitwirkung wiederum ist diese Arbeit an ihrer wichtigsten Stelle, nämlich bei den zur Schulentlassung kommenden Jugendlichen, nicht durchführbar. Daß auch allgemeinere Fragen der Begabungsforschung etwas eingehender behandelt sind, glaubt der Verfasser dadurch gerechtfertigt, daß er in der Bekanntschaft bloß mit diesem oder jenem Einzelverfahren der Begabungsfeststellung, wie sie in letzter Zeit in steigendem Maße auch durch Tageszeitungen und Unterhaltungszeitschriften aller Art vermittelt wird, geradezu eine Gefahr erblickt. Er meint übrigens annehmen zu dürfen, daß dabei auch Gedankengänge berührt werden, die wohl selbst in der wissenschaftlichen Begabungsforschung noch nicht allgemein geworden sind, jedenfalls aber im psychotechnischen Gewerbe — die von Lipmann vorgenommene Scheidung dieser beiden Arbeitsgebiete sollte man streng festhalten! — kaum berücksichtigt werden, obwohl doch auch dies wissenschaftlich begründet sein will.

F. Reinkemeyer, Förderung der Begabten. Richtlinien und Vorschläge zur Neugliederung der Volksschule. Köln 1921. M. du Mont-Schaubergsche Buchhandlung. 32 S. 5.50 M.

Die vorliegende Schrift, die ich hier auf besondere Anregung der Schriftleitung anzeige, verfolgt praktische Ziele. Aus der genauen Kenntnis des Kölner Volksschulwesens erwachsen, kommt sie zu einer scharfen Verurteilung der bestehenden Abschlußklasse, um sodann — im bewußten Verzicht auf eine eingehendere psychologische Grundlegung — Notwendigkeit und Möglichkeit des Neubaues nachzuweisen. Ihren Schwerpunkt sieht sie, läßt man die praktische Herausarbeitung außer Betracht, in dem besonderen pädagogischen Standpunkt, von dem aus die Neuordnung erfolgen soll. Hintergrund jeder Organisation ist der Erziehungsgedanke, der bloße intellektuelle Höherzüchtung als Grundlage einer Differenzierung von sich aus abweist. Für diese ist nicht eine Einzeleigenschaft entscheidend (Intelligenz ist ein nicht scharf genug umgrenzter Begriff), sondern die Gesamtverfassung des Schülers, namentlich die Willenssphäre, die die Möglichkeit des Ausgleichs gewisser Minderwertigkeiten in sich schließt.


Digitized by Google

Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:27 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Notwendig ist die Differenzierung, weil die Schulerziehung sich auf dem Wege über den Unterricht, der Ziele setzt, auswirken muß. Ihre Aufgabe ist Entlastung der Schulziele und Schulbegabungen von Hemmungen. Der Gedanke der Entlastung bildet das tragende Gebälk der neuen Schulorganisation. Er erkennt Intelligenzschwankungen an und schützt vor den Gefahren einer überfeinen Differenzierung. Von diesem Stande aus verlangt der Verfasser die Bildung von Normal-, Entlastungs- und Sammelklassen nach dem 3. oder 4. Schuljahr auf Grund der Lehrerbeobachtung (Tests sind nur in Zweifelsfällen heranzuziehen).

Die Schrift leugnet nicht den örtlichen Hintergrund, der ihr als Vorwurf gedient hat, tritt indessen aus ihm heraus infolge ihres pädagogischen Standpunktes und der praktischen Vorschläge. Sie aufzuzeigen in ihren Beziehungen zu dem einschlägigen Schrifttum und den wissenschaftlichen Nährboden zu kennzeichnen, aus dem sie erwachsen, bleibt späterer Zeit vorbehalten.

Einzelbesprechungen.

Dr. Josef Geyser, Prof. der Philosophie an der Universität Freiburg i. Br., Abriß der Psychologie. Münster i. Westf. 1922. Schöningh. 152 S. 24 M.

Zu seinem zweibändigen, in katholischen Kreisen und darüber hinaus hochangesehenen „Lehrbuch der Psychologie“, das eine sehr vordringliche Behandlung der spekulativen Probleme aufweist, gesellt hier Geyser eine kürzere psychologische Gesamtdarstellung. Sie bietet, bei allen inneren Berührungen mit dem größeren Werke, keinen Auszug aus ihm, sondern hat im Gehalte, im Aufbau und in der sprachlichen Fassung ein Eigengepräge. Der Verfasser selbst bezeichnet seinen Abriß als Frucht weiterführender Forschungsarbeit an den Problemen der psychologischen Grundbegriffe. So weiß er sich besonders in der Auffassung des Bewußtseins, der Intentionalität, der Erinnerung, der Begriffsbildung u. a. weitergekommen.

Auch der Abriß vermählt Empirisches mit Spekulativem. Er erörtert, nach der üblichen Einleitung über Gegenstand, Aufgaben und Methoden der Psychologie, zunächst einmal — damit schon seine metaphysische Einstellung bekundend — die Begriffe Bewußtsein und Seele, wobei alle materialistischen Auffassungen abgewiesen werden. Es folgt die Darstellung der Bewußtseinsvorgänge, unter denen von dem Erkenntnisvermögen mit Wahrnehmen und Empfinden, Vorstellen und Erinnern, Denken und Erkennen, das Gemüt als Gebiet der Gefühlserlebnisse und des Strebens und Wollens geschieden wird. Eine Schlußbetrachtung führt mit gehobener Sprache in philosophische Fernen und bekennt sich zu dem Glauben an den göttlichen Ursprung und die Unsterblichkeit der Seele.

Auch wer in anderer als katholischer Weltanschauung lebt, wird nicht ohne innere Bereicherung sich in die Art vertiefen, wie in den festgefügten Bau eines philosophischen Systems die Ergebnisse empirischer Psychologie eingefügt und damit in das Licht einer eigenen Auffassung gerückt werden. Es täuscht sich aber Geyser, wenn er meint, sein Buch sei so gehalten, daß es auch als Unterlage auf den oberen Klassen der Gymnasien und an den Lehrerseminaren verwendbar sein dürfte. Darauf ist es weder sachlich noch sprachlich eingestellt; es erhebt nach beiden Seiten hin doch größere Ansprüche an wissenschaftliche Schulung.

Leipzig. Otto Scheibner.

Dr. Martha Schneider, Psychologische Pädagogik. Eine Einführung in ihre Praxis, aufgebaut auf einer experimentell-psychologischen Untersuchung einer Lyzeumsklasse des Industriegebietes nach Kriegsschluß. Mit 20 Kurven und Figuren und einer graphischen Tafel. Breslau 1920. Hirth 96 S. 5.50 M.

Das Buch trägt einen irreführenden Titel; denn letzthin bietet es nicht mehr als einen Bericht darüber, wie die Verfasserin ein Psychogramm der ihr anvertrauten Schulklasse aufgestellt hat. Damit ist eine wichtige und wertvolle Bemühung der praktisch-psychologischen Pädagogik in der Ausführung gezeigt, keinesfalls aber eine „Einführung“ in ihr Gebiet gegeben. Es leidet auch sonst die Schrift in der sprachlich-logischen Prägung an wissenschaftlichem Zuge. Ebenso läßt mitunter die Gedankenbildung und die Stellungnahme, stark beeinflußt von einer gefühlsgetragenen hohen Wertschätzung der experimentellen Pädagogik, die sachliche Abwägung mit dem Blick auf das Ganze einer pädagogischen Anschauung und das Total des Schullebens vermissen. Schon jeder der ersten Sätze des Vorwortes z. B. bedarf einer ganz bedeutenden Einschränkung.

Doch schätzen wir das Buch als einen tapferen Versuch, mit der praktischen Durchführung der heute mehr als je geforderten Psychologisierung der Pädagogik zu beginnen und sich mit dem Berichte darüber an die Öffentlichkeit zu wagen und damit anregend zu wirken, wiewohl


Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:27 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

solchen ersten Untersuchungen — Franz Weigl ist ihr in seiner Arbeit „Das Psychogramm einer Schulklasse als Unterlage für pädagogische Maßnahmen" (Z. f. päd. Psych. u. exp. Päd. 1919) vorangegangen — noch allerhand Unzulänglichkeiten und Fehlgriffe anhaften müssen. Sie hier im einzelnen aufzuzeigen und eine Auseinandersetzung darüber herbeizuführen, läßt bei der Fülle der notwendigen Einwendungeu der Raum nicht zu. Grundsätzlich sei nur hervorgehoben, daß bei allen psychologischen Ermittelungen über die Schüler und die Schulklasse, wenn sie nicht gerade einzelnen Absichten, wie denen der Auslesen, dienen sollen, das Experiment kaum jemals die große Rolle spielen wird, die ihm Dr. Martha Schneider bei der fleißigen Gewinnung ihres Psychogrammes zuweist. Zwar benutzt auch sie die Beobachtung und Befragung ausgiebig. Vordringlich bleibt aber bei ihr doch immer wieder das Experiment. Es ist nun zu bedenken, daß die allermeisten dieser Versuche durchaus noch nicht klare psychologische Deutung, sichere Eichung und durchgebildete Technisierung für einen allgemeinen praktischen Gebrauch aufweisen. Zudem: sie schädigen, wenn sie in so ausgebreiteter Weise sich mit dem Unterrichte verquicken, die unmittelbaren unterrichtlichen Aufgaben des Lehrens und Erziehens, und sie verlangen vom Lehrer, sollen sie ernst durchgeführt und verwertet werden, ein sehr hohes Maß psychologischer Einsicht und praktischer Schulung, abgesehen noch davon, daß sie ihm eine Arbeit bei der Auswertung der Ergebnisse aufbürden (man schätze die Mühe bei der Verrechnung des Zahlenwerkes und der Aufstellung der Kurven, die hinter dem Schneiderschen Psychogramm liegt, nicht zu gering ein), das er inmitten seiner Berufspflichten unmöglich noch auf sich nehmen kann. Und anderes mehr! Peinliche Erfahrungen haben mich sehr gegen die Gestalt des experimentierenden Lehrers eingenommen. Entscheidend für mich ist die Einsicht geworden, daß die experimentellen Untersuchungen, die zu einem klaren Bilde von der Gesamtverfassung der Schüler und der Klasse führen sollen, zumeist doch nicht viel mehr an Zügen, die der Lehrer für seine Bildungsarbeit erkunden muß, aufdecken, als was dem guten Beobachter in den wechselnden Arbeitslagen des Unterrichtes ohnedies unmittelbar erkennbar wird. Und dann: wenn der Lehrer so wenig für sein königliches Amt der Jugenderziehung begabt und geschult ist, daß er mit psychologisch geschärftem Blicke im täglichen, intimsten geistigen Umgange mit den Schülern deren seelische Eigenart nicht erfaßt, so nützen ihm auch die angeblich sicheren Ergebnisse eigener experimenteller Untersuchungen wenig oder nichts, am Ende gar, wie ich es an einem üblen Beispiele beobachten mußte, werden sie ihm zu mancherlei Gefahr. Ein Wert freilich darf nicht verkannt werden: über dem vorsichtigen und wissenschaftlich wie pädagogisch einwandfreien Experimentieren an seinen Schülern schärft sich der natürliche psychologische Blick, und so muß der Lehrer zu dem Buch von Dr. Martha Schneider nicht greifen, um ihre viele Sorge und Mühe um ein Psychogramm der Schulklasse in getreuer Kopie nachzutun, sondern um von ihr das Eine, was nottut, zu lernen: die tatfreudige Gesinnung und den Eifer zur psychologischen Vertiefung in die uns anvertraute Schülerschaft. Es wird in diesem Sinne dann das Buch, das übrigens sonst — wie der Journalist sagt — eine sehr gute „Presse" gefunden hat, schön erfüllen, was es nach seinem Untertitel sein will: eine Einführung. Ganz anders aber, wenn Testuntersuchungen der Auslese für bestimmte Zwecke dienen. Aber auch hier hat man ja erkannt, wie wichtig es ist, daß sich die freie Beobachtung des Lehrers mit dem psychologischen Experimente vermähle.

Leipzig. Otto Scheibner.

Dr. Otto Tumlirz, Das Wesen der Frage. Beiträge zu ihrer Psychologie, Gegenstandstheorie und Pädagogik. Leipzig 1919. Schulwissenschaftl. Verlag A. Haase. 160 S. 7,50 M.

Ein bisher wenig bearbeitetes Gebiet der alltäglichen Unterrichtsarbeit ist hier aus wissenschaftlichem Denken heraus beleuchtet. Die Ergebnisse des ersten Teiles, überschrieben: „Beiträge zur Psychologie und Gegenstandstheorie der Frage", faßt T. selbst folgendermaßen zusammen: „Mag in diesem kurzen Abriß noch manches ungeklärt und ungelöst geblieben sein, so hoffe ich doch, den Nachweis erbracht zu haben, daß Fragen ganz gewiß kein intellektuelles, sondern ein emotionales Erlebnis ist, das zwar als Begehren aufgefaßt werden muß, jedoch soviel des Eigenartigen an sich hat, daß ihm innerhalb des Begehrungsgebietes eine deutliche Sonderstellung zuerkannt werden muß". Seine Auffassungen entwickelt dabei der Verfasser auf der Grundlage der Meinong'schen Gegenstandstheorie, von deren Fruchtbarkeit für pädagogische Anwendung dabei überzeugend.

Ganz besonders wertvoll wird T's. Werk noch durch die pädagogische Auswertung seiner theoretischen Untersuchungen. Er überschreibt in dieser Einstellung den II. Teil seines Buches: „Beiträge zur Pädagogik der Frage". Hier wird Sinn, Wert und Gestaltung der Unterrichtsfrage behandelt. Wenn wir uns den Anschauungen des Verfassers über das Wesen der


Digitized by Google


Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

„pädagogischen Frage" auch nicht durchweg anschließen können (ein demnächst in dieser Zeitschrift erscheinender Artikel, der das Problem vom Standpunkt der Philosophie des Als-Ob betrachtet, wird noch darauf zurückkommen), so schätzen wir doch T.s Werk als eine der wertvollsten Schriften der pädagogischen Literatur der letzten Zeit ein.

Waldau, Ostpr. H. Fuchs.

Prof. Dr. W. A. Lay, Führer durch den Rechtschreibeunterricht, gegründet auf psychologische Versuche und verbunden mit einer Kritik des heimatkundlichen Unterrichts. 5. Aufl. Leipzig 1919. Quelle & Meyer. 225 S. 50 M.

Das Bild des Wissenschaftlers Lay schwankt im Urteil seiner Zeitgenossen. Neben den allerschärfsten Gegnern — man erinnert sich des scharfen Angriffs durch Cordsen — stehen begeisterte Lobredner, die ihn — wie Eduard Burger — sicherlich weit überschätzen. Gesichert bleiben aber muß Lay jedenfalls das Verdienst, daß er als einer der ersten die Bedeutung des pädagogischen Experimentes erkannt und es kühn in Angriff genommen hat. Und wenn, nachdem sich der experimentellen Pädagogik nach und nach die zünftige Forschung bemächtigt hat, man sich jener ersten Anfänge nicht mehr erinnern mag, wenn man die Bewegung erst dort einsetzen läßt, wo die Unzulänglichkeiten des ersten mutigen Zugriffs überwunden waren, wenn man aus den Frühzeiten nur Professor Meumann nennt, die Lehrer Lay und Lobsien aber mit Schweigen übergeht, so fälscht man die Geschichte der experimentellen Pädagogik.

Lay's Führer durch den Rechtschreibunterricht steht mit an der Schwelle der didaktischen Bewegung, die durch empirisch forschendes Verfahren zu unterrichtswissenschaftlichen Erkenntnissen gelangen will. Auf dem Wege durch ein Vierteljahrhundert hat sich das Buch bis hier zur vorliegenden 5. Auflage nach und nach befreit von manchem Unzureichenden, das sich aus den großen Schwierigkeiten des ersten Vorstoßes erklärte. Ebenso wurde immer Fühlung mit den experimentellen Arbeiten anderer Forscher gehalten und die Auseinandersetzung mit ihren teilweise anderen Ergebnissen versucht. So durchsetzt sich das Buch, besonders in Fußnoten, auch reichlich mit Polemik. Insbesondere erfährt Meumann entschiedene Antwort auf seine Kritik. In einer Anzahl wichtigster Fragen steht aber immer noch Meinung gegen Meinung, und es ist auf neue Untersuchungen zu warten, denen die Entscheidung gelingt. Schade nur, daß heute das Begabungsproblem so vordringlich die psychologische Pädagogik beherrscht, daß die Untersuchung didaktischer Fragen, die ohnehin immer vernachlässigt blieb, ganz verdrängt ist. Gerade daß Lay die unterrichtsmethodischen Probleme, die nach experimenteller Lösung verlangen und ihr zugänglich sind, aufgewiesen und angegriffen hat, sollte ihm zu besonderem Verdienste zugerechnet werden, mag man sonst auch seine Methode, seine Versuchsdurchführung und seine Ergebnisse unter strenge Kritik nehmen und vor allem seine Überschätzung der experimentellen Pädagogik abweisen.

Für den in der Unterrichtstätigkeit stehenden Lehrer ist der Lay'sche Führer besonders wertvoll, weil er aus den Versuchsergebnissen die praktischen Folgerungen zieht und die sich so ergebenden Lehrverfahren darstellt. Aus deren Bewährung werden letzthin die Lay'schen Untersuchungen ihr Werturteil empfangen müssen.

Leipzig. Otto Scheibner.

E. Formiggini Santa-Maria, Ciò che è vivo e ciò che è morto della pedagogia di Federico Fröbel. („Noch-lebendiges und Abgestorbenes an Fröbels Pädagogik"). Genua 1916. 236 S.

Die Verfasserin — Privatdozentin an der Universität Rom, Gattin des Professors Formiggini — gibt im ersten Teile vor allem eine Darstellung der Fröbelschen Pädagogik auf Grund der literarischen Dokumente. Es schließen sich einige kritische Bemerkungen an (S. 137—151), welche dem großen Ideenzuge des deutschen Erziehers gerecht zu werden suchen und dabei doch die schwachen Seiten seines Systems nicht übersehen. Der zweite Teil bringt zunächst ein Kapitel über die Propagatoren Fröbelscher Ideen. S. 155—166 sind der Freiin v. Marenholtz-Bülow gewidmet. S. 168—176 spiegeln die Aufnahme wieder, welche Fröbels Ideen in der italienischen pädagogischen Literatur gefunden haben.

Das folgende Kapitel berichtet über die Eindrücke, welche Verfasserin bei ihren Besuchen in italienischen Kindergärten empfangen hat — Besuche, welche, wie sie in der Einleitung erzählt, ihr den Anstoß zur Beschäftigung mit Fröbelscher Pädagogik gegeben haben. Dieses Kapitel (S. 177—200) dürfte für den deutschen Leser das größte Interesse haben. Man merkt den Blick der intelligenten Beobachterin und man bekommt einen gewissen Eindruck von dem fleißigen, stets sanften und hingebenden, aber pedantischen und sklavisch den Fröbelschen Vorschriften gehorchenden Walten der italienischen Kindergärtnerin.



Digitized by Google

Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:28 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Weiterhin erfahren wir näheres über zwei Abarten Fröbelscher Pädagogik, welche in Italien bodenständig sind: Rosa Agarri mit ihrem Kindergarten Mompiano (S. 201—208) und Frau Montessori mit ihrer Casa dei bambini (S. 209—216). Verfasserin bespricht lobend die freiere, kindesgemäßere Art der Unterweisung in Mompiano, die sie aus eigener Anschauung kennt; eine breiter ausladende theoretische Basis wird nicht entwickelt und scheint auch nicht zu existieren (S. 202). Wenn mit diesem Lobe ein bisher außerhalb Italiens gar nicht und auch in Italien selbst nur wenig bekannter Name der Dunkelheit entrissen wird, so steht hinsichtlich der Montessorischen Bestrebungen der Verfasserin Anerkennung im umgekehrten Verhältnis zu der Bekanntheit des Namens. Verfasserin versteigt sich bis zu der Behauptung: Frau Montessori habe Anerkennung gefunden, weil sie öffentliche Mittel für ihre Ziele in Anspruch nahm, woran es R. Agarri fehlen ließ (S. 216). Dabei wird sie nun wohl freilich der Montessori-Methode nicht gerecht. Indessen sind einige kritische Bemerkungen über dieselbe ganz treffend (S. 214).

Das Schlußkapitel bringt einige Vorschläge der Verfasserin für die Aus- bzw. Umgestaltung der Kindergärten. Wirkliche Selbstbetätigung des Kindes — im Gegensatz zu der nur scheinbaren des üblichen Kindergartens! — ist eine ihrer Hauptforderungen. Und verschiedene fein ersonnene Einzelheiten geben ihren Plänen festere Gestalt. Im ganzen bleibt das aber doch Schreibtisch-Pädagogik oder bestenfalls „impressionistische Pädagogik". Wenn man soeben gesehen hat, wie die großen Ideen Fröbels bei der Umsetzung in die Wirklichkeit „hölzern" geworden sind, so vermag man nicht ohne weiteres zu glauben, daß der Verfasserin sympathische Ideen die Feuerprobe der Einführung in die Praxis und (schwieriger noch!) die Wasserprobe der Abnützung im Jahraus-jahrein-Betriebe überstehen würden. Man wünscht der Verfasserin, daß sie Gelegenheit haben möge, ihre Ansicht über Kleinkinder-Pädagogik auf modern psychologischer Grundlage auszubauen; das würde ein lesenswertes Buch werden.

Göttingen. **Walter Baade †.**

Heinrich Burhenne, Kinderherz. Ein Beitrag zur Frage der Kinderzeitschrift. Langensalza 1921. Beyer & Co. 80 S. 3 M. u. Teuerungszuschlag.

Das Heft bietet eine Auswahl von Beiträgen, die Schüler und Schülerinnen jüngeren Alters zu einer Kinderzeitschrift beigesteuert haben. Zur Hälfte stammen sie von Bergmannskindern und sind so nicht ohne soziologischen Reiz. Wer Erlebnisaufsätze kennt, dem können sonst aber diese Proben freien kindlichen Schaffens keine Offenbarungen sein. — Vorangestellt sind von dem Herausgeber, der sich von Berthold Otto stark angeregt weiß, einige grundsätzliche Betrachtungen, getragen von einer tiefen Ehrfurcht vor dem freien Wachsen der Kinderseele, aber in der begeisterten Hingabe an die Jugend ohne rechte sachliche Wertmaßstäbe. Einen ernsthaften Einwand gegen sein Unternehmen tut Burhenne z. B. kurzweg mit „Gerede" ab (S. 16), und Sätze wie „Der Gegensatz zu dem durchweg duftlosen Sprachunsinn des Lesebuches wurde fühlbar, oft sogar uns allen widerwärtig", stehen neben Äußerungen, die recht simple Schülerleistungen als feine Kunst preisen. Die psychologische Erklärung solcher Unsachlichkeit ergibt sich vielleicht aus dem Bekenntnis des Verfassers, daß er „selbst wohl eine stärkere Veranlagung zum dichterischen Denken als zum reinen d. i. abstrakten Denken habe" (S. 16).

Leipzig. **Otto Scheibner.**

Noppel, Constantin, Jugendzeit. Ergänzungshefte zu den Stimmen der Zeit. Erste Reihe, 8. Heft. Freiburg 1921. Herder & Co. 58 S. 6,80 M. und Teuerungszuschläge.

Das Schriftchen will dazu beitragen, dem jungen Geschlecht die Möglichkeit zu schaffen, wirklich jung zu sein und eine Jugendzeit zu erleben. Die Erwachsenen müssen lernen, im Jugendlichen den Erziehungsbedürftigen zu sehen und selbst für den Verkommensten Geduld und Liebe aufzubringen. Das Erleben der Jugendzeit ist ein Vorrecht der Jugend, daher darf ihre Grenze erst nach der Vollendung der erziehungsbedürftigen Entwicklungsjahre festgelegt werden. Der Verfasser setzt nach der Begriffsbestimmung den Gedanken der Jugendzeit mit dem Familienleben, der Schule, der Jugendarbeit und dem öffentlichen Leben in Beziehung und wendet ihn schließlich auf die verwahrloste Jugend an. Auch dieser billigt er das Recht auf Jungsein zu und will die Kriminalstrafen durch Erziehungsmaßnahmen ersetzt wissen. Vom pädagogischen Standpunkt bieten die warmherzigen Ausführungen des Verfassers wenig Neues, wohl aber verdienen sie volle Beachtung der Jugendschutzbehörden.

Graz. **Otto Tumlirz.**

Druck von J. B. Hirschfeld (A. Pries) in Leipzig.



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:28 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

OCT 6 1922

Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik

GENERAL LIBRARY OCT 1922 UNIV. OF MICH.

23. Jahrgang, Heft 9/10 September-Oktober 1922

INHALT:

Ist das Erziehungsziel „wissenschaftlich" erkennbar? Von Universitätsprof. Dr. A. MESSER in Gießen. ::

Neuere Anschauungen über das Wesen sexueller Anomalien u. ihre Bedeutung im Aufbau der Kultur. Von Universitätsprof. Dr. M. ISSERLIN in München. ::

Die Gefährdung der Jugendbewegung durch Blühers Deutung des Wandervogelproblems. Von Prof. Dr. H. LOEWE in München.

Wie denken u. wünschen sich die Schüler ihre Lehrer? Von cand. G. FRIEDRICH in Frankfurt a. M. ::

Betrachtungen über die Unterrichtsfrage vom Standpunkt der Philosophie des „Als - Ob". Von Seminarlehrer Dr. H. FUCHS in Waldau (Ostpr.).

Experiment u. Lehrerurteil. Von Stadtschulrat H. SCHÜSSLER in Frankfurt a. M. ::

Aufmerksamkeit niederer u. höherer Ordnung u. ihre Beziehung zum Begabungsproblem. Von Dr. K. PIORKOWSKI in Berlin, Leiter des Orga-Institutes. ::

Kleine Beiträge u. Mitteilungen. Fachstudium u. Allgemeinbildung. Hygienische Erziehung in der Schule. Psychologische Erforschung der Schulanfänger. Leipziger Institut f. experimentelle Päd. u. Psychologie. Kursus für Jugendwohlfahrtspflege. Nachrichten. ::

Literaturbericht:
Selbstanzeigen. Einzelbesprechungen.

herausgegeben von
O. SCHEIBNER UND W. STERN
unter redaktioneller Mitwirkung von
A. FISCHER UND H. GAUDIG

Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:28 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Die Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik (Verlag von QUELLE & MEYER) erscheint jährlich in 12 Heften zum Preise von 80.— M. für das II. Halbjahr 1922 und ist durch alle Buchhandlungen zu beziehen. Briefe und Manuskripte sind an den geschäftsführenden Schriftleiter Seminar-Oberlehrer O. Scheibner, L.-Gohlis, Ehrensteinstraße 34, zu richten. Besprechungs-Büchersendungen und dergl. an die Verlagsbuchhandlung QUELLE & MEYER, Leipzig, Kreuzstraße 14

Die Bezieher der Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik

werden hierdurch gebeten, den halbjährlichen Bezugspreis unaufgefordert an den Verlag Leipzig, Kreuzstraße 14 (Postscheckkonto Leipzig 61617) einzusenden, da dieser sich bei der äußerst niedrigen Berechnung außerstande sieht, die mit der Versendung der Rechnungen verbundenen hohen Portogebühren zu tragen. Es liegt im Interesse eines jeden Abonnenten, die rechtzeitige Begleichung vorzunehmen. Beim Ausbleiben der Zahlung müssen leider die entstehenden, aber leicht vermeidbaren Portokosten in Anrechnung gebracht werden.

LEXIKON DER PÄDAGOGIK

Herausgegeben von Prof. E. M. Roloff.

5 Bände. Neuer, unveränderter Abdruck. Gebunden in Halbleinwand M 5000.—

„Das vollständigste Werk auf diesem Gebiete." — „... wird stets ein Markstein auf genanntem Gebiete darstellen und gehört in jede Lehrerbibliothek."

Prospekt kostenlos.

HERDER-VERLAG IN FREIBURG IN BR.

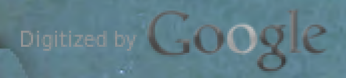
WERKSTATT PSYCHOTECHNISCHER APPARATE

EMIL GOTTSCHALCK

Ingenieur

BERLIN O 34

Königsberger Str. 8



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:29 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Ist das Erziehungsziel „wissenschaftlich" erkennbar?

Von August Messer.

Die nachfolgenden Bemerkungen beziehen sich auf die Abhandlung von Johannes Kretzschmar „Schulreform und Bildungszweck" (Zeitschr. f. päd. Ps., 23. Jahrg., 5./6. Heft, Mai—Juni 1922, S. 211—223).

Mit Kretzschmar bin ich in der Ansicht einig, daß alle pädagogischen Maßnahmen an den Gesamtzweck der Erziehung gebunden seien und daß der Zweckgedanke es sei, der die Aufnahme irgendeines Kulturgutes in den Erziehungsplan überhaupt erst möglich mache und die pädagogische Verwertung dieses Kulturgutes bestimme (S. 213).

Wie kommen wir aber zur Feststellung des Gesamtzwecks der Erziehung? In bezug auf diese Frage kann ich mich der Auffassung Kretzschmars nicht anschließen. Er setzt — wenn ich ihn recht verstehe — als selbstverständlich voraus, daß die „Erziehungswissenschaft" diese Frage beantworten müsse. Nur so versteht man seine Klage: „Leider müssen wir gestehen, daß uns bei dieser so ungemein bedeutungsvollen Frage die wissenschaftliche Forschung völlig im Stich läßt und versagt. Was in den letzten Jahren hier Wertvolles auf dem Gebiete der Schulreform geleistet worden ist, was getan worden ist, um gewisse Unterrichtsgegenstände in den Hintergrund und andere in den Vordergrund zu rücken, ist im wesentlichen rein gefühlsmäßig[1]) und auf Grund des gesunden Menschenverstands geschehen. Die jugendliche Psyche, an die wir methodisch anknüpfen, kennen wir heute einigermaßen — den Gesamtzweck der Erziehung, dem alle pädagogischen Einzelmaßnahmen unterzuordnen sind, kennen wir noch (!) nicht!" (S. 214).

Gegen Vertreter der Sozialpädagogik wie Paulsen, Natorp, Kerschensteiner, Bergemann, die als Erziehungsziel die Hingabe der Persönlichkeit an die Gemeinschaft bezeichnen, führt Kretzschmar aus: so „berechtigt die Forderung der sozialen Erziehung zweifellos (!) sei", die Fixierung dieser Gesamtaufgabe beruhe nicht „auf wissenschaftlichen Gründen", sie sei nicht „das Ergebnis eines streng logisch aufgebauten Erkenntnisaktes". „Dieses Gesamtziel wird nicht erkannt, sondern gesetzt — es ist mehr oder weniger ein Ergebnis der Willkür (!). Bedenklich stimmen muß auch die Tatsache, daß viele Stimmen gegen diese Mitbestimmung laut geworden sind" (S. 216). Die weitere Auseinandersetzung mit der Sozialpädagogik bestärkt ihn in der Überzeugung: „Einen wissenschaftlich begründeten (!) Gesamtzweck der Erziehung, auf den sich ausnahmslos alle Maßnahmen als Teilzwecke logisch einwandfrei zurückführen lassen, besitzen wir augenblicklich noch nicht" (S. 217).

Alle diese Äußerungen Kretzschmars scheinen mir zu bekunden, daß er als selbstverständlich voraussetzt: der Gesamtzweck der Erziehung läßt sich „streng logisch erkennen" oder (was wohl dasselbe sagen soll) „wissenschaftlich begründen".

---

[1]) Von mir gesperrt.



Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:27 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Wie naheliegend diese Voraussetzung ist, weiß ich aus eigener Erfahrung; ich habe sie selbst jahrelang geteilt. Sie wurde uns allen gleichsam suggeriert durch die übersteigerte Hochschätzung der Wissenschaft und der wissenschaftlichen Erkenntnis, die für die letzten Jahrzehnte charakteristisch ist und vielleicht nirgends grotesker zum Ausdruck gekommen ist als in der Erklärung Wilhelm Ostwalds auf dem Hamburger Monisten-Kongreß von 1911: „Wir erkennen, daß für uns Monisten der Begriff der Wissenschaft sich unwiderstehlich an die Stelle schiebt, die für weniger entwickelte Geister der Gottesbegriff bisher eingenommen hatte." Heute ist vor allen noch in Arbeiterkreisen diese Vergötterung der Wissenschaft anzutreffen. Aber ist sie wirklich ein Zeichen echt „wissenschaftlichen", d. h. kritischen, selbständig urteilenden Geistes? Und droht diese Überschätzung der Wissenschaft nicht umzuschlagen in eine ebenso kritiklose Unterschätzung? — Anzeichen dieses Umschwungs habe ich bereits vielfach in der Jugendbewegung, bei jungen Lehrern und Studierenden, beobachtet. Und liegt nicht in der nachgerade zum Schlagwort werdenden Verurteilung des sog. „Intellektualismus" neben viel Unklarheit und Mißverstand doch auch ein richtiges Gefühl für die Grenzen dessen, was wissenschaftliches Erkennen leisten kann?

Für uns handelt es sich hier um die Frage: Kann das Gesamterziehungsziel in wissenschaftlicher Weise erkannt werden?

Nach vielfältiger Beschäftigung mit dieser Frage bin ich zu einer verneinenden Antwort gelangt. Dies Ergebnis war für mich selbst erschütternd, gerade weil ich so lange das Gegenteil als selbstverständlich vorausgesetzt hatte und weil ich nunmehr zunächst den Eindruck hatte, jeglichen festen Boden für meine erzieherische Tätigkeit unter den Füßen zu verlieren. Ich würde darum auch gern eines Besseren mich belehren lassen. Aber bis mir der Nachweis geführt ist, daß die Wissenschaft in objektiv gültiger Weise das Erziehungsziel feststellen kann, muß ich bei meiner verneinenden Antwort bleiben. Die Gründe, die ich dafür habe, will ich wenigstens in aller Kürze andeuten [1]).

Als Gegenstand der Erziehungswissenschaft kann man sowohl die Erziehung, wie sie tatsächlich war und ist, ansehen als auch die Erziehung, wie sie sein soll.

Im ersten Sinne ist Erziehungswissenschaft eine Erfahrungswissenschaft von Tatsachen. Sie kann uns zu der Erkenntnis führen, was man zu den verschiedenen Zeiten und bei den verschiedenen Völkern unter „Erziehung" verstanden hat. Es läßt sich auf diesem Wege auch manche allgemeine Einsicht in das Wesen der Erziehung gewinnen, wie z. B. die von Kretzschmar erwähnte, „daß die erfahrungsmäßig gegebene Erziehung einerseits Entwicklung der Anlagen, andererseits Übermittlung von Kulturgütern ist" (S. 217). Aber wenn dann etwa die Frage auftaucht: wird nicht das erstgenannte Moment zu sehr von der Volksschule, das letztgenannte zu sehr von der höheren Schule in den Vordergrund gerückt? [2]) — so führt die Beantwortung einer solchen Frage schon über die Zuständigkeit der Päd-

[1]) Eine ausführlichere Darlegung meiner hier in Betracht kommenden Ansichten habe ich gegeben in meinem Buch „Weltanschauung und Erziehung" (Osterwieck am Harz 1921. Verlag Zickfeldt).

[2]) Kr. bejaht diese Frage ohne weiteres. Aber kann er dies „wissenschaftlich" begründen?



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:27 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

agogik als Tatsachenwissenschaft hinaus; denn in dieser Frage handelt es sich nicht mehr um die Erziehung, wie sie tatsächlich ist, sondern wie sie sein soll. — Ebenso könnte diese erste Art der Pädagogik z. B. feststellen, daß ein gewisses Erziehungsziel in der Gegenwart von unserem Volke (oder einem überwiegenden Teil desselben) als das richtige angesehen und seine Erreichung angestrebt wird. Aber wiederum muß sie uns die Antwort schuldig bleiben auf die Frage: Ist denn dies Ziel auch wirklich das richtige? Soll es angestrebt werden?

Solche Fragen drängen zu einer zweiten Art der Pädagogik, nämlich einer Lehre von der Erziehung, wie sie sein soll. Sie wird als „Wissenschaft" auftreten können in den weiten Bereich, innerhalb dessen es sich darum handelt, die Mittel und Wege festzustellen, um gewisse Erziehungsziele zu erreichen. Das bedarf keiner näheren Ausführung. Aber kann sie auch die Erziehungsziele oder das umfassende oberste Erziehungsziel „streng logisch erkennen" und als das richtige, das seinsollende „wissenschaftlich begründen"? Das ist die für uns entscheidende Frage, und diese kann ich nur verneinen.

Warum dies? Unsere Zweck- und Zielsetzungen müssen sich vor unserem Wertbewußtsein ausweisen. Der wissenschaftliche Nachweis von Tatsachen kann aber Werturteile nicht wissenschaftlich begründen. Wenn einem Menschen nachgewiesen würde, daß sein ganzes Volk ein bestimmtes Erziehungsziel wertschätzt und deshalb anstrebt, so wäre es doch möglich, daß er erklärte: ich halte dies Ziel für minderwertig und darum für unrichtig, ich will euch ein wertvolleres zeigen. Diese Erklärung wäre logisch durchaus einwandfrei. Streng logische Erkenntnis und wissenschaftliche Begründung kann erst dann einsetzen, wenn man sich aus übereinstimmenden Wertschätzungen heraus über ein oberstes Ziel geeinigt hat und wenn es nun gilt, das zu erkennen, was der Erreichung dieses Zieles widerstrebt und was sie fördert. Die Wissenschaft kann uns also für die Gestaltung der Erziehung (wie unserer Lebensgestaltung überhaupt) nicht mehr leisten als dem Reisenden eine Landkarte oder ein Kursbuch leistet. Sie sagen ihm, welche Wege er einzuschlagen hat, wenn er bestimmte Ziele erreichen will, sie sagen ihm aber nicht, wohin die Reise gehen soll. So kann die Wissenschaft nicht die oberste Führerin sein.

Wer aber soll dies sein? Unser Werterleben, unser Gewissen (im weitesten Sinne)!

Bestimmte Gestaltung menschlicher Persönlichkeit, menschlicher Gemeinschaften und menschlichen Lebens und Handelns müssen mir als wertvoll einleuchten; dann werde ich sie als Ziel meines Strebens setzen.

Daß sie richtige Ziele sind, kann ich anderen nicht logisch beweisen. „Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nie erjagen". Wenn andere meine Ziele verwerfen oder andere höher bewerten, so mag mir das Veranlassung sein, meine Wertschätzungen nachzuprüfen und die ihrigen kennen zu lernen. Vielleicht, daß sie auch mir als die höheren einleuchten. Ist dies nicht der Fall, so bleibe ich bei den meinigen. Leuchten sie mir als gültig ein, so kann ich wirklich sagen: ich habe ein Ziel „erkannt" und eben darum mir „gesetzt". Nur ist diese Erkenntnis keine durch logischen Beweis übermittelte, sondern nur unmittelbare (insofern gefühlsmäßig)[1]. — Es ist ein bloßes Vor-

[1]) So erkennt auch Kr. die Forderung der sozialen Erziehung „zweifellos als berechtigt" an (S. 216). Offenbar leuchtet sie ihm als gültig ein.


Digitized by Google
Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:27 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

urteil zu meinen, nur was man logisch beweisen könne, sei objektiv gültig. Das trifft auch für die Tatsachenwissenschaft nicht zu! — Es gibt ein Werterleben, daß selbst den, der damit zunächst allein steht, vor dem Selbstvorwurf sichert, es sei ein Ergebnis der „Willkür" (S. 216). Man muß nur den Mut haben, auf seine eigenen Wertschätzungen zu lauschen und sich zu ihnen zu bekennen. Sapere aude!

Wenn Kretzschmar klagt, daß das Wertvolle, was auf dem Gebiete der Schulreform geleistet worden sei, „im wesentlichen rein gefühlsmäßig und auf Grund des gesunden Menschenverstandes geschehen sei" (S. 214), so finde ich hierin gar keinen Grund zur Klage. Denn gerade das „gefühlsmäßige" (d. h. unmittelbar einleuchtende) Erleben von Werten und wertvollen Zielen wird seinen Anspruch auf objektive Gültigkeit in dem begleitenden Bewußtsein bekunden, daß doch jeder Mensch „von gesundem Menschenverstand" auch so urteilen müsse. Das stellt sich nun freilich oft als Irrtum heraus, und so bleibt es beim Kampf widerstreitender Wertschätzungen und Zielsetzungen.

Wenn z. B. Kretzschmar dazu neigt, den Gesamtzweck der Erziehung darin zu sehen, daß „das heranwachsende Individuum zu der für sein Wohlergehen notwendigen Lebensgestaltung befähigt werde" (S. 218), so würde ich auf Grund meines Wertschätzens diese Zielsetzung ablehnen, falls mit „Wohlergehen" ein wesentlich passiver, selbstischer Lebensgenuß gemeint wäre. Aber wenn jemand das Erziehungsziel wirklich so faßte (ich vermute, daß Kretzschmar selbst es nicht tut), so würde ich mich doch außerstande sehen, ihn logisch zu widerlegen; ich könnte nur versuchen, an sein tieferes Wertgefühl zu appellieren und ihn für meine Wertschätzung einer der Förderung der Kulturgemeinschaften sich hingebenden Persönlichkeit zu gewinnen.

Mit allen diesen Erörterungen sind wir übrigens mitteninne in dem, was ich „philosophische Begründung der Pädagogik" nenne, d. h. im Bereich der Wert- und Kulturphilosophie. Ich hielte es für einen Irrtum, wenn Kretzschmar die Meinung haben sollte, die „philosophisch begründete Erziehungslehre" habe „den Willen der Gottheit" zum „letzten Ausgangspunkt" (S. 215), sie sei „metaphysisch begründet" (S. 218). Ich glaube, in meinem oben erwähnten Büchlein „Weltanschauung und Erziehung" den Tatbeweis geliefert zu haben, daß es eine philosophische Pädagogik gibt, die — ohne metaphysik- oder religionsfeindlich zu sein — doch weder in Metaphysik noch in Religion ihre Grundlagen sucht, sondern von wertphilosophischen Erörterungen letzte Klärung erwartet.

Neuere Anschauungen über das Wesen sexueller Anomalien und ihre Bedeutung im Aufbau der Kultur.[1])

Von M. Isserlin.

I.

Wissenschaftliche Anschauungen tragen den Wert ihrer Geltung allein in sich. Die Schätzung ihrer Bedeutung, insbesondere die Beurteilung des

[1]) Diese beiden Vorträge setzen die mit Kräpelins Arbeit begonnene Reihe von Abhandlungen über die pädagogische Stellungnahme zur „Inversionswelle" fort. Es folgen noch zwei



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:27 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Grades ihrer Wahrheit darf nicht mit Interessen an der Erkenntnis ihrer psychologischen Entstehung vermengt werden. Gleichwohl kann dem gewissenhaften Forscher, welcher den Blick nur auf den Wahrheitsgehalt einer Lehre richtet, der psychologische Mechanismus ihrer Entstehung nicht ganz gleichgültig bleiben. Die Einsicht in die Entwicklung eines Werkes kann Handhaben auch für die Erfassung seines objektiven Gehaltes liefern und somit auch mittelbar solche für die objektive Wertung.

Gelten solche Gesichtspunkte für die Betrachtung jeder menschlichen Schöpfung gemeinhin, so werden sie besondere Bedeutung gewinnen gegenüber Anschauungen, welche ohne Bedenken allgemein höchst gewertete menschliche Güter zu ebenso allgemein als abwegig und abnorm beurteilten und empfundenen seelischen Unterströmungen in Beziehung setzen wollen. Wenn plötzlich die Offenbarung geboten wird, daß der Ursprung des Staates in mannmännlicher Erotik verwurzelt liege, so wird der von dieser Behauptung erzeugte Gefühlsvorgang den gewissenhaften Forscher gewiß nicht hemmen dürfen, den Gehalt der vorgebrachten Darlegungen objektiv zu prüfen. Aber den Trägern dieser Lehren wird auch einiges psychologisches oder psychopathologisches Interesse gewidmet werden dürfen oder vielmehr müssen.

Und da ist es zunächst wichtig festzustellen, daß die Lehren, welchen hier einige Aufmerksamkeit geschenkt wird, in Zeiten allgemeiner Gärung ihre Verbreitung gefunden haben, daß sie fernerhin nicht ohne Zusammenhang sind mit jenen aufdringlichen Bestrebungen sowohl einzelner Persönlichkeiten wie ganzer Geistes- und Gefühlsrichtungen, die — bisher allgemein als abnorm beurteilt und empfunden — sich nunmehr Geltung zu verschaffen streben. Dies gilt besonders von geschlechtlich Perversen, welche, zu einer Art von Vereinigungen zusammengeschlossen und mit entsprechenden Mitteln des Zeitungs- und Zeitschriftenwesens arbeitend, ihre Bedeutung für die Gemeinschaft zu erweisen und sich Freiheit des Auslebens zu gewinnen suchen.

Solche Bemühungen hätten aber nicht den Widerhall, welchen sie gefunden haben, erzeugen können, wenn sie nicht den Anschluß an andere geistige Strömungen, welchen bereits seit längerer Zeit eine größere Aufmerksamkeit zuteil geworden ist, gesucht hätten. Will man die soziologische Verhimmelung der sexuellen Perversionen, insbesondere der Homosexualität, verstehen und werten, so muß man diese Lehren bis zu ihrem Ursprung aus bestimmten neueren Auffassungen des Aufbaues des menschlichen Seelenlebens zurückverfolgen.

Diese Auffassungen ihrerseits aber sind zu begreifen als eine besondere Erscheinungsform der Gegenbewegung gegen einen übertriebenen Rationalismus, welcher wie Weltanschauung und Einzelwissenschaften gemeinhin so auch Psychologie und Psychopathologie im besonderen in den verflossenen Jahrzehnten teilweise beherrschte. Es ist eine sehr eigenartige Auffassung des Unbewußten, welche den Mittelpunkt dieser Gegenbewegung bildet.

Die Frage nach dem Unbewußten, seit langem als ein psychologisches Grundproblem erfaßt, hat jeweils, auch bei denen, welche sie bejahten, sehr

Abhandlungen von Loewe: „Die Gefährdung der Jugendbewegung durch Blühers Deutung des Wandervogelproblems" und „Allgemeine Richtlinien zur Beeinflussung der von der homosexuellen Infektion bedrohten Jugend". (Schrifleitung.)



Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:28 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

verschiedenartige Beantwortungen gefunden: mechanistische und teleologische, rationale und mystische. Die Auffassung des Unbewußten, von welcher hier gehandelt wird, verweist zunächst gegenüber einer Berücksichtigung nur der Oberfläche des Seelenlebens eindringlich auf die Untergründe des Unbewußten. Aber im Verlaufe der Enthüllungsarbeit erscheint diese Anschauung vom Unbewußten selbst als eine extrem rationalistisch-teleologisch eingestellte Auffassung des seelischen Geschehens. Es handelt sich um nichts geringeres als um eine „Rationalisierung des Unbewußten". Es ist ein im hohen Maße planvoll und vernünftig handelndes Unbewußte, welches die Lehren Freuds — denn von diesen reden wir jetzt — als treibendes Moment allen seelischen Geschehens aufzudecken streben. Dabei erhält der Aufbau der Theorie eine besonders überraschende Wirkung durch den Versuch, gerade das Sexuelle als Wesen alles seelischen Geschehens zu offenbaren. Dieses — allerdings sehr irrationale — triebhafte Geschehen als bewegende Grundkraft in unserem Seelenleben vorausgesetzt, soll sich dann alles weitere sehr folgerichtig und vernünftig begreifbar entwickeln.

Es erscheint notwendig, die wesentlichsten Grundgedanken der Freudschen Psychoanalyse, von denen ja die Weiterbildung ins Soziologische erfolgt ist, auch an dieser Stelle festzulegen. Die Lehre geht aus von den „Symptomen". Unter diesen kann man getrost alle Unbegreiflichkeiten des Lebens verstehen: die Erscheinungen des Traumes ebenso wie die Fehlhandlungen des Alltags (Versprechen, Verschreiben usw.), den hysterischen Anfall, die hysterische Lähmung und Halluzination ebenso wie das paranoide System eines Frühdementen und die Verkehrung des sexuellen Empfindens bei einem gleichgeschlechtlich Eingestellten.

Die Symptome aber, unserem Bewußtsein sehr handgreiflich und deshalb überwertig, erweisen sich tieferem Eindringen nur als Vorläufer eines weit umfassenderen und bedeutungsvolleren, in Wahrheit einzig bedeutungsvollen Systems seelischen Geschehens, welches außerhalb unseres Bewußtseins liegt. Dieses Unbewußte nach der Lehre Freuds ist aber nicht nur zeitweilig nicht bewußt, sondern überhaupt nicht bewußtseinsfähig, dem Bewußtsein nicht ertragbar. Es ist der Inbegriff alles dessen, was die bewußte Persönlichkeit entweder schon seiner Qualität nach nicht duldet, oder was sie im Widerstreit entgegenstehender Strebungen nicht zu einem beruhigenden Ausgleich zu bringen vermag. All diese Massen quälender, einander widerstreitender Erlebnisse, von dem Bewußtsein als unerträglich abgewehrt und ins Unbewußte „verdrängt", bleiben doch als Fremdkörper, von einer Affektsphäre höchster Valenz umkleidet, dauernd fortbestehen. Und sie senden ihre Wirkungen dauernd in das bewußte Leben hinein. Nur dürfen sie, da in dem bewußten Leben die „Zensur" der Verdrängung herrscht, nicht als das erscheinen, was sie sind. Sie treten unter einer Verkleidung auf. Das ist die Symbolik, die „indirekte Rede" des Traumes, der Hysterie und der Zwangsneurose. Die Sinnlosigkeit aber des Zusammentretens der Symptome im bewußten Leben ist nur eine scheinbare. Sie entsteht dadurch, daß die Ausläufer des unbewußten Geschehens nur bruchstückweise und maskiert im bewußten Leben erscheinen. Der Blick des Analytikers indessen durchdringt die Umhüllung der Symbolik. Er „schürft" in die Tiefe und gelangt zu dem im Unbewußten arbeitenden Triebwerk alles seelischen Geschehens. Ihm



Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:28 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

offenbart sich das bewußte Leben als ein kleiner Ausschnitt aus dem Gesamtbestand seelischer Geschehnisse. Das Bewußte ist gleichsam ein Marionettenspiel im Vordergrund. Die bewegenden Fäden laufen zu dem Spielleiter im Hintergrund, welcher geheimen Gedanken und Regungen mancherlei symbolischen Ausdruck zu geben vermag.

Der Spielleiter aber — um in dem Bilde zu bleiben — der Motor des ganzen Triebwerkes im Unbewußten, ist nach Freud die Sexualität. Waren es im Beginn der Lehre einzelne Erlebnisse aus der Geschlechtssphäre, welche, als dem Bewußten unerträglich in das Unbewußte verdrängt, von dort aus das seelische Geschehen bestimmten, so ist es in der Weiterbildung die ganze Entwicklung, welche der Verdrängung anheimfällt.

Hierbei gewinnt der Begriff des Sexuellen bei Freud eine außerordentliche Ausdehnung. Schon bei dem Säugling sind seine ersten Regungen deutlich festzustellen. Die lustbetonten Tätigkeiten des Säuglings: Nahrungsaufnahme, aber auch Entleerung von Harn und Kot, besondere Gewohnheiten, wie „Wonnesaugen" (Ludeln"), werden als sexuell aufgefaßt; der Säugling und das kleine Kind ist sexuell „polymorph pervers".

Die weitere Entwicklung besteht nach Freud in einer Einschränkung der Mannigfaltigkeit der Sexualbetätigung. Es werden allmählich nur diejenigen Betätigungen beibehalten und zusammengefaßt, welche sich auf das andere Geschlecht beziehen und der Fortpflanzung dienen. Alles andersgestaltete Sexualtriebleben wird allmählich ausgeschaltet; Freud sagt auch hier, wiewohl er den Vorgang zum Teil für organisch hält, „verdrängt". — Allein bis dieses Ziel mit Abschluß der Entwicklung völlig erreicht ist, geschieht doch noch mancherlei. In der Kindheit, wenn die ersten erotischen Regungen des Kindes sich auf Menschen zu richten beginnen, entstehen gesetzmäßig eine Reihe von Konflikten. Die Menschen, die hier dem Kinde zur Verfügung stehen, sind im allgemeinen seine Blutsverwandten, Eltern und Geschwister. Und da um diese Zeit die polymorphe Perversität noch nicht völlig ausgeschaltet ist, entstehen sehr eigenartige Verwirrungen der Triebregungen. Der Knabe begehrt als Sexualziel seine Mutter, er haßt darum als Nebenbuhler seinen Vater; da die homosexuelle Komponente aber noch nicht ausgeschaltet ist, richten sich auch Sexualbegehrungen auf den Vater. So entstehen die Konflikte der kindlichen Seele, von denen Jung spricht. Keinem Menschen sind sie nach Freud fremd. In jedem wird Oedipus, welcher seinen Vater erschlug, um sich mit der Mutter zu vereinigen, neugeboren. All dieses konfliktreiche Geschehen ruht aber im Unbewußten; nur der Traum, die Fehlhandlungen des Alltags, Züge der Liebeswahl nach abgeschlossener Entwicklung, ebenso wie zahlreiche seelische Anomalien geben von ihm Kunde. Besonders wichtig ist in diesem Zusammenhang die Auffassung Freuds von den sexuellen Perversionen der Erwachsenen. Diese kommen nach seiner Anschauung dadurch zustande, daß der Ausschaltungsprozeß von der polymorphen Perversität des kleinen Kindes zum alleinherrschenden normalen Geschlechtstrieb nicht erfolgt. Bei den Perversen ist nicht genügend oder verkehrt ausgeschaltet worden.

Angefügt sei weiter, daß in den Lehren Freuds und seiner Anhänger bei der Schilderung der hier angedeuteten Entwicklung nicht nur von Sexualität, sondern auch von Erotik gesprochen wird, wobei dieser letzte Begriff reichlich unbestimmt bleibt. So wirkt auch die von Freud vertretene Auffassung


Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

auf den ersten Blick weniger absurd, daß erotische Begehrungen nicht nur verdrängt oder normal befriedigt, sondern auch zur Triebkraft andersartiger Betätigungen und zwar solcher von höchstem Werte werden können. Religiöse Inbrunst, Taten der Selbstopferung für die Menschheit, die Betätigungen der Phantasie in Kunst und Dichtung sollen einer verwandelten, letzten Endes aber doch als Sexualität gedachten Erotik entspringen können. Das ist der Vorgang der Sublimierung der Sexualität nach Freud.

Es ist eine recht folgerichtige Weiterführung der Lehre Freuds, welche die soziologische Auffassung der Perversionen, wie sie besonders Blüher[1]) vertritt, unternimmt. Dabei kommt es gleichwohl zu entscheidenden Änderungen der Freud'schen Auffassung. Für die psychoanalytische Lehre sind die sexuellen Abweichungen pathologische Erscheinungen, die Perversionen sind „das Negativ" der Neurose. Blüher bekämpft und schmäht auf das Heftigste jede Auffassung, welche den Pervertierten als abnorm ansieht. Die pathographische Auffassung der Perversionen ist nach Blüher gänzlich unzulänglich. Da das Kind von Natur aus vielgestaltig geschlechtlich ist und der spätere Entwicklungsvorgang die einen oder die anderen Seiten des geschlechtlichen Trieblebens ausschaltet oder bisweilen mehrere verschiedenartige beibehält, so ist es nicht angängig, das eine oder andere Entwicklungsprodukt als gesund oder krank hervorzuheben oder gar zu werten. Es sind einfach Spielarten. Blüher bekämpft es deshalb auch, daß der gleichgeschlechtlich Empfindende als pervers oder homosexuell bezeichnet werde. Der Terminus Homosexualität ist ihm durch „vorwissenschaftliche und vormoralische Köpfe aufs äußerste verwiderwärtigt." „Inversion", „invertiert" muß als Bezeichnung bevorzugt werden. Das Wort ist „von Wohlklang" und „gedanklicher Reinlichkeit". Es hat außerdem genetische Bedeutung und weist auf den Tatbestand, daß auch der Erwachsene mannigfache Weisen des Sexualstrebens und der Sexualbetätigung aus der Kindheit behalten hat. Wirft sich die Sexualität mit dem ganzen Register ihrer Strebungsformen auf das gleiche Geschlecht, so entsteht die „Inversion". An dieser hat jeder Mensch irgendwie teil, nur verschieden stark und in verschiedener Schichtung der Psyche. Den höchsten Grad der Inversion stellt der Vollinvertierte (früher homosexuell genannt) dar.

Führt die nichtinvertierte Sexualität den Mann zum Weibe und liefert den Triebbeitrag zur Familiengründung, so drängt die invertierte Sexualität den Mann zum Mann, erfüllt andere soziologische Funktionen und erzielt „großartige Wirkungen". Denn fällt es dem Mann in der Gesellschaft des Weibes zu, die Familie zu gründen und die Gattung fortzupflanzen, so kann er nur als Genosse des Mannes die Höchstleistung erreichen, den Staat zu schaffen.

Zu dieser Schöpfung des Staates, seinem höchsten Beruf, kann der Mann als Genosse des Weibes nicht gelangen. Fortpflanzung, Familie — immer Herdenwesen — kann bestenfalls aus dieser Gemeinschaft entspringen. Durch die Inversion wird die Alleinherrschaft der mannweiblichen Sexualstrebung und des Familientums durchbrochen. In der männlichen Gesellschaft allein, die ihr Dasein dem mannmännlichen Eros verdankt und sich in den Männerbünden auswirkt, kommt das Ereignis der menschlichen Staatsbildung zu-

[1]) Blüher, H.: Die Rolle der Erotik in der männlichen Gesellschaft. Jena 1919. — Blüher, H.: Die deutsche Wandervogelbewegung als erotisches Phänomen.


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:28 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

stande. Und während die Natur bei ihren sonstigen Staatsbildungen deutlich verkrüppelte Wesen schuf (Ameisen-, Bienenstaat), um den Staat zu ermöglichen, sah sie bei dem Menschen wie durch einen Gnadenerlaß hiervon ab und überließ es der Inversion, dieses Wunder hervorzubringen. Die mannmännliche Bindung im Männerbund und Staat ist aber nur dadurch möglich, daß alle Männer Beziehungen zur Inversion haben, daß in jedem Mann invertierte Komponenten stecken. Diese Beziehungen gelangen in unendlicher Stufenreihe zur Ausprägung von solchen mehr geistiger Art bis zur körperlich päderastischen Betätigung des Vollinvertierten, der dasteht als eine „selbständige, unabhängige Mannesgestalt mit jeder Möglichkeit für das Höchste und für das Verruchte". Dabei bleibt die bewegende Tendenz der mannmännlichen Beziehungen eindeutig. Und ob es beim bloßen Schwärmen bleibt oder zu grober Betätigung führt, die materielle Seite fehlt niemals. „Wir sind nicht der Meinung, daß es ein in der Luft schwebendes Geistiges sei, wodurch allein der Eros bestände, sondern immer ist auch zugleich Körper und Trieb da."

Überall in der Menschheit werden nun aus diesen Gesetzmäßigkeiten heraus die Ansätze zur männlichen Gesellschaft, welche allein geistige Schöpferkraft besitzt und so allein als Träger des Geistes in Frage kommt, gegeben. Sie manifestieren sich stürmisch und mit größter Deutlichkeit in der männlichen Jugend. Wie die Onanie an sich „die großartigste Erfindung des Menschen auf sexuellem Gebiet" ist, so stellen sich die Onaniebünde der männlichen Jugend als „höchst wichtige Einrichtungen" heraus. In ihnen scheiden sich beim jugendlichen Manne zum ersten Male jene beiden großen soziologischen Themata: die Familie und die männliche Gesellschaft. „Sie sind die primitivsten Vorbilder der Männerbünde." Diese Tendenz zum Männerbund führt den Lebensstufen und den verschiedenen soziologischen Verhältnissen entsprechend immer wieder zu verschiedenartigen Bildungen. Wandervögel und studentische Verbindungen, militärische Kameraderien und „Vereine christlicher junger Männer", Freimaurerverbände und geistliche Orden — in allen waltet die gleiche erotische Tendenz.

Das letzte Fazit des Männerbundereignisses aber sind Gebilde von höchstem Wert für das Menschengeschlecht. In allen Formen des Männerbundwesens herrscht ein gemeinsamer Zug, „ihre Erotik verbindet sich mit einem Überschwung des Menschlichen". Und so quellen die Lehren vom wahren Adel, von einem obersten Männerbund und vom Staate aus dem Männerbundereignis. Wer im Bunde ist, kann nicht sinken; er kann nicht der geliebten Todfeindin, der Frau, verfallen. Die Kultur wird davor bewahrt, den Frauen ausgeliefert zu werden.

Kann somit die außerordentliche Bedeutung der Erotik in der männlichen Gesellschaft für die Kultur in großen Zügen festgehalten werden, so bemühen sich besondere Ausführungen wichtige Einzelheiten dem Bilde hinzuzufügen.

Zunächst einmal werden über die Natur der Invertierten bestimmte Feststellungen zu sichern gesucht. Mit Leidenschaft wird — wie schon bemerkt — die Anschauung bekämpft, daß der Homosexuelle ein Psychopath, Degenerierter oder ähnliches sei. Mit Verachtung und Hohn werden die entsprechenden Lehren der Psychiatrie und anderer „Halbwissenschaften" zurückgewiesen. Der „Vollinvertierte" ist das Urbild der Gesundheit, ein „Kraftzentrum", von dem Ströme der Energie


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:29 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

in die um ihn Gescharten hinüberfließen. Mit Deutlichkeit wird hier auch die Scheidung gegenüber Freud und seiner Schule vollzogen, die sich, trotz der Orginalität ihrer Anschauungen, in dieser Sache von den Irrtümern der übrigen Psychiatrie nicht hätten freihalten können. In eingehender Weise wird das Walten des Typus inversus, die verschiedenen Formen und Grade der männlichen Gesellschaft, die Mannigfaltigkeit der erotischen Beziehungen in diesen geschildert und das Hohelied auf den Vollinvertierten in einer für jugendliche Gemüter sicher nicht wirkungslosen Weise gesungen.

Wohl gäbe es auch einen abnormen Homosexuellen, aber dieser würde erst allmählich abnorm, und zwar nur dadurch, daß er sein Innenleben bekämpft, unterdrückt, im Freud'schen Sinne „verdrängt".

„Es gibt zwei Möglichkeiten für den Sexualkomplex. Entweder, die Sexualität wird als solche wirklich ausgeübt und tritt frei hervor: dann haben wir im Falle der mannmännlichen Einstellung den echten Männerhelden, oder wie man im Altertum sagte, den Päderasten. Oder aber: die Sexualität stößt bei ihrem Entfaltungsversuch an eine niedrig liegende Peinlichkeitsschwelle, wird verdrängt, und es entsteht der Typus inversus neuroticus."

Der Typus neuroticus ist sein ganzes Leben hindurch mit genau derselben Libidostärke ans eigene Geschlecht gebunden, wie der Männerheld — — nur verwendet er oft die gewalttätigsten Mittel, um sein Bewußtsein von dieser Tatsache zurückzudrängen: er kann zum Sittlichkeitsfanatiker werden, und alle Päderasten wütend verfolgen. Er beweist jedoch gerade dadurch seine Verfallenheit dem eigenen Geschlecht gegenüber. Krank und neurotisch wird dieser Typus nicht deshalb, weil er invertiert, sondern weil er seine invertierte Neigung zu unterdrücken, zu verdrängen sucht.

Die Tatsache, daß die Sexualität eine Peinlichkeitsschwelle hat, ist überhaupt entscheidend für das Entstehen zweier Menschentypen, abgesehen von der Tatsache der Inversion. Es sind die Typen des „Muckers" und des „Fauns", welche durch ihr verschiedenes Verhalten zur Peinlichkeitsschwelle gekennzeichnet sind. Der „Mucker" läßt sich „ducken", der Faun „dringt durch". Dem Mucker erregt alles sexuell Erregende zugleich Angst. Die Sexualität wird das, was nicht sein soll, die Bezeichnung „sittlich" erhält einen sexuellen Unterton. „Und das ist eine Tat des muckerischen Menschen: weil er die Sexualität nicht vertragen kann, weil sie ihm unter der Hand in Angst und Peinlichkeit, in Ekel, Scham, nervöse Unruhe und Verwirrtheit umschlägt, soll die Menschheit nicht sexuell genießen!" Der Gedanke, daß das Sexuelle Sünde sei, rührt von der „privaten Sexualverstimmung" des Muckers her. Dieses rationalisierte „Tabugefühl" wird zum Kerndogma von alledem, was man in wirren Köpfen an „Sexualethik" findet. Demgegenüber der faunische Mensch, er bewahrt sich den Lustcharakter der Sexualität. Aber der Faun ist nicht einfach ein Wollüstling. Er kennt die Verdrängung, hat an ihren Verfänglichkeiten gelitten, „dringt" aber trotzdem „durch". „Der faunische Mensch ist Sieger, er zwingt drohende Mächte des Innern zu Boden." Der Wollüstling hingegen ist nur ein „entronnener Mucker". Auch der faunische Mensch kann enthaltsam leben; er kann es aber niemals aus „muckerischen Gründen". Mucker sind: der bürgerliche Christ, ferner etwa: Temperenzler, Abstinenten, Gesundheitsapostel, Tierschutzfanatiker und vegetarische Sonnenmenschen. Entlaufene Mucker pflegen zu sein: sämtliche Freigeister, Atheisten, Monisten, sämtliche Sexual-


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:29 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

ärzte, sämtliche Menschen, die es nötig haben, Nacktkultur zu treiben und für heilige „Naturzwecke zu schwärmen" usw. Nach der Muckermoral ist Sünde, was dem Mucker Peinlichkeit erregt. In Wahrheit aber ist die Entscheidung, ob eine sexuale Handlung stattfinden darf oder sogar muß, stets in die Hände des autonomen Menschen gegeben, und keine Sitte hat hier das mindeste Einspruchsrecht. Der Mensch kann nur eine Sünde begehen, und das ist die gegen sein autonomes Wesen.

Mucker und neurotische Invertierte stellen auch den „Verfolgertypus" dar, der das mannigfache Walten der Erotik in der männlichen Gesellschaft zu hemmen und zu unterdrücken sucht. Der Fortschritt der Menschheit verlangt es aber, daß dem Invertierten Freiheit für seine Art zu leben und zu wirken gegeben werde. Das ist die „rettende Tat" der Wandervögel und anderer Bünde. Sie stellen sozusagen einen „Harem" für die invertierten Kraftzentren dar und bewahren sie vor Verdrängung und Neurose. „Der Eros der männlichen Gesellschaft erfordert es, daß die männliche Jugend, also das eigentlich geliebte Geschlecht, den aktiven Mitgliedern in allen seinen Reifestadien zur Verfügung steht." (!)

Der Erotik der männlichen Gesellschaft gegenüber tritt die mannweibliche Erotik an Bedeutung für die Menschheit zurück. Diese letztere führt durch das Mittel der Familie nur zur Erhaltung der Art. Immerhin ist auch diese Leistung so bedeutungsvoll und die Beziehungen zum Weibe in ihren positiven und negativen Wirkungen für den Mann so wichtig, daß ihnen entsprechende Aufmerksamkeit gewidmet werden muß. — Das Gesetz weiblichen Wesens dem Manne gegenüber ist das der „Hörigkeit". Innerhalb dieser Allgemeingesetzlichkeit gibt es aber zwei Strukturarten weiblichen Wesens, denen auch zwei männliche Wahlsysteme entsprechen. Diese beiden Arten innerhalb des weiblichen Geschlechtes sind: die Gattin und die freie Frau („Hetäre"). Die Gattin ist einheitlich weiblich, ihr Wille, Kinder zu gebären, kommt früh und spontan. Die freien Frauen hingegen gehören in das Zwischenreich. Sie sind in ihrem Liebesleben bewußter und raffinierter und erstreben mitunter die Gleichberechtigung mit dem Manne. Beide Frauenarten sind Naturerscheinungen, beide echt weiblich und beide notwendig. Gäbe es nicht Hetären: das weibliche Geschlecht fiele einer rücksichtslosen Entfärbung zum Opfer. Die „höchst jammerhafte Erscheinung der bürgerlichen Gattin unserer Gesellschaft" würde herrschen. Demgemäß gehört der Liebe zur hetärischen Frau die Sanktion genau so wie der zur Gattin. Auch die Ökonomie der Fortpflanzung verlangt eine solche. „Je reicher, gehaltvoller und zukunftshaltiger ein Mann ist, um so weniger wird eine Frau ihm genügen, um alle Kräfte seines Wesens in einer neuen Zeugung herauszulocken." „Die monogame Ehe . . . ist das große Hindernis für die zeugerische Entfaltung gerade der reichsten Männer. Somit ist die „Mehrehe" ein Vorrecht der Vorzüglichen, und ihr gebührt das Sakrament."

Dem weiblichen Geschlecht aber, das auf eine Erweckung durch den Mann angewiesen ist, muß auch das Recht hierzu werden. Das ist der Sinn des „Rechtes der ersten Nacht". „Die Priester, d. h. die geweihten Vertreter des Geistigen, haben das Amt, allen Frauen von einem bestimmten Alter die Jungfrauenschaft abzunehmen und sie so zu erlösen." Das ist eine „sehr tiefe und ernste" Angelegenheit, die freilich als Einrichtung in unserer Ge-



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:29 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

sellschaft unmöglich ist, was nur gegen diese Gesellschaft spricht. Die Idee aber, die ihr dauerndes Recht hat, kann heute nur getragen werden von den ganz wenigen rein gebliebenen Männern, die wirklich Träger des Geistigen in der Welt sind. Diese können „viele erlösen“, wenn es ihnen gelingt, „ehrfürchtig und schweigsam“ zu sein.

Es ist somit ein eigenartiger Gesamtaspekt, den diese Theorie der menschlichen Staatsbildung uns bietet: Mannigfache erotische Beziehungen gehen von Mann zu Mann und vom Mann zum Weib. Die Frucht der Beziehungen zum Weibe ist die Fortpflanzung der Art; alle geistige Schöpfung aber stammt aus der Erotik der männlichen Gesellschaft. In dieser bedeuten die invertierten Vollnaturen „Kraftzentren“. Aber in allen Männern, auch in denen, die dem „Weibe verfallen“ sind, wirkt Inversion. Der Mann neigt stets nach Zweierlei, nach der Familie und der männlichen Gesellschaft. Und sehr mannigfaltig sind dementsprechend die erotischen Betätigungen der meisten Männer: Tendenzen zur Gattin, zur Hetäre, zu Männern verschiedener Altersstufen, insbesondere auch zu Knaben, verlangen ihr Recht. Sie zu „verdrängen“, führt zur Unnatur und Neurose, während andererseits ihre ungehemmte Entwicklung die höchsten Werte zeitigt.

II.

Soll zu den hier zunächst möglichst leidenschaftslos im Umriß wiedergegebenen Lehren kritische und wertende Stellung genommen werden, so wird zum Ursprung der Bewegung, welchen wir festzustellen suchten, zurückzugehen sein. Die Säulen, auf welchen auch die soziologische Verwertung neuerer Sexuallehren ruht, sind die Theorie der Verdrängung und der polymorphen Sexualität des Kindes. Von ihrer Haltbarkeit hängt die Sicherheit des weiteren Aufbaues ab.

Um die Lehre von der Verdrängung wird seit Jahrzehnten in der Psychopathologie gestritten. Unter Anerkennung eines von Freud durch eine bedeutende Intuition erfaßten berechtigten Kernes wird die Übertreibung wie überhaupt die ganze Art der Begründung der Lehre sehr allgemein abgelehnt. Freud selbst hat die Tatsache der Verdrängung aus dem Auftreten von „Widerstand“ und „Lückenbildung“ im Zusammenhang des in der Analyse Vorgebrachten erschlossen. Geht man von irgendeinem „Symptom“ im Sinne Freuds analysierend (d. i. im wesentlichen zwanglos assoziieren lassend) vor, so kommt man zu Stellen, an welchen der Strom des Vorgebrachten unter mehr oder weniger lebhaften Abwehräußerungen des Untersuchten stockt. Diese Erscheinungen werden auf die Wirkung der Verdrängung, welche hier angeführte pathogene Tatsachen im Unbewußten zurückhalten soll, bezogen. Es ist genugsam dargetan worden, daß diese „Beweisführung“ höchst mangelhaft ist, daß es viele andere Hemmungen im Laufe des seelischen Geschehens gibt als Verdrängung, daß aus Lückenbildung und Widerstand weder im Einzelfalle noch allgemein eine Wirkung von Verdrängung erschlossen werden kann und daß es auf solche Weise, falls es eine Verdrängung geben sollte, nicht gelingen kann, das Verdrängte aufzufinden. In Wahrheit ist der Tatbestand dieser, daß im Anschluß an ein Symptom (z. B. ein auffälliges Vergessen) zwanglos assoziert, sobald Lücken auftreten, besonders gedrängt („Widerstand überwunden“) wird und dann nach Gutdünken und Einfühlung in die Gesamtsituation ein bestimmter Tat-


Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

bestand als „verdrängt“ und ätiologisch für das zu erklärende Symptom erachtet wird. Als Beispiel für die Art des Vorgehens sei auch hier auf den von Freud berichteten Fall des Vergessens des Wortes „aliquis“ in dem Vers „exoriare aliquis usw.“ hingewiesen. Im zwanglosen Assozieren gelangt der „Analysierte“, welcher das Wort aliquis plötzlich zu seinem Erstaunen vergessen hat, über verschiedene Mittelglieder (a-liquis-liquid-fluid) schließlich zu der Erinnerung der ausgebliebenen Periode der Geliebten. Dieser im Unbewußten wirkende Tatbestand wird als ätiologisch für das Vergessen des aliquis angesehen. Es kann unter Hinweis auf frühere umfassendere Darlegungen genügen, in diesem Zusammenhang zu betonen, wie fragwürdig eine solche Begründung der Lehre von der Verdrängung und der Art der Aufdeckung des Verdrängten ist.

Diese Sachlage wird auch nicht dadurch geändert, daß auf die Beseitigung von krankhaften Symptomen, auf „Heilungen“ verwiesen wird. Heileffekte bei psychisch-nervösen Störungen können auf sehr verschiedene Weise — vor allem suggestiv bedingt — entstanden sein. Ein Schluß auf die Richtigkeit der Theorie eines therapeutischen Vorgehens kann aus seiner etwaigen therapeutischen Wirksamkeit nicht gemacht werden.

Sehr viel schlimmer noch als mit der Begründung der Prinzipien der einfachen allgemeinen Analyse steht es mit denen des besonderen Verfahrens in ihr, welches als Deutung bekannt ist. Die aus dem Unbewußten kommenden Auswirkungen geschehen ja nach Freud unter „Zensur“, in einer Maske. Das in der Analyse zutage geförderte Material muß dementsprechend der symbolischen Geheimsprache, welche die Zeichen höchster Denkleistung an sich tragen soll, entkleidet, „gedeutet“ werden. Diese Deutung geschieht nun, wie bekannt, nach sehr einfachen, dem Mechanismus der Zote entnommenen Maximen.

Auch Freud kennt jetzt eine fixe Symbolik sehr primitiver Art. Wie sie wissenschaftlich fundiert ist, bleibt allerdings immer noch, trotz aller Vorhaltungen, im Dunkel. Es kann kurz gesagt werden, daß dieser Teil der Lehre in eine geistlose, gänzlich unkritische und tiefstehende Kombinatorik ausgeartet ist. Es hat noch kein Mensch begreiflich gemacht, daß wir ein Recht haben, Bleistift, Feder, Lampen, Hängelampen, Fontänen, Luftschiffe, Schmuckkästchen, Dosen, Koffer, Maschinen, Landschaften usw. schlankweg als männliche oder weibliche Genitale zu deuten. Dabei wird nicht bestritten, was ja von nichtanalytischen Forschern dargetan ist, daß etwa Reize in der Genitalsphäre nicht auch die Traumvorstellung eines Fliegevorgangs assoziativ hervorrufen könnten. Aber für die Lehre von der symbolischen Zielstrebigkeit des Traumes als Erfüllung unbewußter Wünsche (Ödipuskomplex) und gar für die Lehre einer feststehenden Traumsymbolik, die mit Hilfe eines analytischen Lexikons glatt zu deuten sei, fehlt jeder Anhaltspunkt. Diese Teile der psychoanalytischen Lehre können in theoretischer Hinsicht nur als ein beschränkter Aberglaube, in praktischer als die Einübung einer einseitigen Vorstellungsgymnastik gekennzeichnet werden.

Aber abgesehen von diesen Absurditäten im Einzelnen — die Freud'sche Lehre als Ganzes, so viel suggestiv und geradezu hinreißend wirkende Züge sie enthalten mag — ermangelt des Fundaments und erweist sich in der Tat dem prüfenden Blick als haltlos in ihrem Gesamtaufbau. Die für Freuds Lehre entscheidende Konzeption des Unbewußten ist erfahrungs- und



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:28 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

wirklichkeitsfremd gestaltet. Dieses ist gedacht wie ein Raum für sich, eine Sondersphäre höchster Vitalität, in welche das verdrängte Sexuelle hineingebannt ist, um von dort aus ins Bewußte wirkend ein höchst fatales, stürmisches, zielbewußtes Gespensterdasein zu führen. Dabei wird, was in diesen Raum verdrängt wird, als den Gesetzen des bewußten Lebens entrückt gedacht. Es steht über der Zeit, verfällt der „Usur" des Vergessens nicht.

Es muß demgegenüber festgehalten werden, daß wir aus empirischen Grundsätzen heraus keine Möglichkeit haben, uns ein solches „metapsychologisches" (der Ausdruck stammt von Freud) Unbewußtes zu denken. Auch aus empirischen Gründen heraus nimmt die Psychologie ein Unbewußtes als Spur des Erlebten, als Anlage zum Neuerleben an. Für ein Unbewußtes aber, das alle Zeichen bewußten Geschehens höchster Valenz trägt, aber doch in einem Sonderraum, vom Bewußtsein abgetrennt, ein zeitloses Dasein führt, für eine solche Fiktion finden sich keine Möglichkeiten erfahrungswissenschaftlicher Begriffsbildung. Auch die posthypnotische Suggestion, auf welche von der Psychoanalyse zurückgegriffen wird, kann diese Auffassung nicht stützen. Der posthypnotischen Suggestion kann zwar trotz evtl. energischer Wirksamkeit durch entsprechenden Befehl des Suggestors für kürzere oder längere Zeit die Fähigkeit, bewußt erinnert zu werden, genommen sein. Außerhalb der Gesetze des allgemeinen psychischen Geschehens befindet sie sich aber nicht. Auch sie verliert ihre Kraft, blaßt ab und verfällt dem Vergessen.

Gilt diese Ablehnung gegenüber der Lehre vom Unbewußten, welche Freud gibt, gemeinhin, so wird die Auffassung des Unbewußten als einer sexuellen Wesenheit von ihr noch besonders getroffen. Die Lehre von der infantilen Sexualität und der Pansexualismus der Freudschen Theorie müssen in den wesentlichsten Zügen als Produkte einer phantastischen Kombination beurteilt werden. Die Behauptungen gründen sich fast durchweg auf Unterlagen, deren Mangelhaftigkeit in den vorübergehenden kurzen Ausführungen andeutend dargelegt wurde. Das allermeiste ist nicht beobachtet, sondern erdeutet.

Trotz dieser Sachlage ist es nicht angängig, sich mit der einfachen allgemeinen Ablehnung der Lehre von der polymorphen Perversität des Kindes zu begnügen. Die Einzelheiten des Entwurfes Freuds von der sexuellen Entwicklung müssen gleichfalls geprüft werden, weil es doch sein könnte und in der Tat so ist, daß in ihm richtige Beobachtungen enthalten sind, wiewohl der Entwurf in seiner Gesamtheit, insbesondere das Theoretische in ihm, nicht haltbar ist. Hier interessieren zunächst die angeblichen Beziehungen zwischen Sexualverdrängung und psychischen Anomalien. Nach Freud wurzelt die krankhafte Angst in der Verdrängung. Die Angst wieder kann Triebfeder aller möglichen abwegigen Symptome werden; in der Zwangsneurose heftet sie sich an Vorstellungen, welche zunächst mit den eigentlich ätiologischen verdrängten Inhalten keinen inneren Zusammenhang haben. Und Blüher hält unserer Gesellschaft das Unrecht vor, das sie begehe, wenn sie die Invertierten zwinge, ihre Sexualität zu verdrängen.

So sehr nun der Zusammenhang von Sexualität und Angst von Freud und seiner Schule übertrieben worden ist, so unberechtigt vor allem die Neigung ist, krankhafte Angst immer auf „verdrängte" Inhalte zu beziehen, so müssen doch einige Bemerkungen zu den Beziehungen von Sexualität


Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:29 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

und Angst hier gemacht werden. Freud hat das Bild einer Angstneurose beschrieben, welche dadurch entstehen soll, daß sexuelle Spannungen und Erregungen gesetzt, aber nicht gelöst und befriedigt werden. Dieser Angstneurose müßten also die Blüherschen Helden, welche durch unsere Gesellschaftsordnung gehindert werden, sich sexuell-invertiert auszuleben, epidemisch verfallen. — Nicht psychoanalytisch eingestellte Beobachter (so Herz, Erb) haben auf den Zusammenhang von sexueller Spannung, unbefriedigter Liebessehnsucht u. ähnl. und nervösen Herzsymptomen und Beklemmungszuständen ebenfalls hingewiesen. Auch andere Tatbestände dürfen dem Pädagogen nicht unbekannt bleiben. Gelegentlich hören wir von neuropathischen Kindern und Jugendlichen, daß sie in der Angst, z. B. vor einer Prüfung, sogar wenn sie zur Prüfung aufgerufen werden, beginnen zu masturbieren. Mit der darauffolgenden Erschlaffung schwinde die Angst. Andere berichten sogar, daß es unter der Angst von selbst zum Orgasmus komme. Hierher gehört auch die Erfahrung, daß die Masturbation bisweilen als Schlafmittel benutzt wird.

Allein die hier angeführten Tatsachen sind doch keine Stütze für die Lehre von der Umwandlung von verdrängter Sexualität in Angst. Sie zeigen nur, daß sexuell betonte Spannungszustände einen angsthaften Charakter gewinnen und umgekehrt allgemeine Spannungs- und Erregungszustände Erregungen der sexuellen Sphäre setzen können. Die Angstneurose Freuds ist keine einheitliche Krankheit. Entsprechende Symptome kommen in Krankheitsbildern vor, welche keinerlei sexuelle Ätiologie haben. Zuzugeben ist, daß, wenn bei labilen Persönlichkeiten sexuelle Erregungen gesetzt und nicht gelöst werden, nervöse Symptome — übrigens nicht sehr belangvoller Art — entstehen können. Hier hat eine entsprechende psychische Hygiene entgegenzuwirken. Andererseits ist durch vielfache Erfahrungen gezeigt, daß gesunde Individuen männlichen und weiblichen Geschlechts sexuell abstinent leben können, ohne nervenkrank zu werden.

Was nun die Natur der Homosexualität anlangt, so ist sowohl der Lehre Freuds wie insbesondere denen seiner soziologischen Nachfolger auf das entschiedenste entgegenzutreten. Freuds Auffassung der Homosexualität steht und fällt mit seinem allgemeinen Entwurf der sexuellen Entwicklung von der polymorphen Perversität zur Tendenz zum andern Geschlecht. Auch für Freud steht der Homosexuelle an sich in der Nähe der Psychopathen und Neurotiker. Perversion und Neurose verhalten sich ihm wie Positiv und Negativ. Blüher will diesen pathographischen Gesichtspunkt ausschalten. Er, wie andere Vorkämpfer für die Homosexualität, erklären die Inversion nur für eine Spielart erotischer Empfindung und Betätigung, welcher gerade die höchstwertigen Menschen verfallen. Wer Gelegenheit hat, viele „Invertierte" zu sehen und sie unbeirrten Blickes zu prüfen, wird sich dieser Anschauung nicht anschließen können. Insbesondere wird der nüchterne Beobachter bei den als „Vollnaturen" angehimmelten Gegenständen invertierter Neigung im allgemeinen gerade die Züge vermissen, welche der Bewertung als „Kraftzentrum", „Urbild der Gesundheit" Berechtigung geben könnten. Als Kraftzentren imponieren die „Männerhelden" nur solchen Persönlichkeiten, welche infolge abnormer Veranlagung der Sexualüberschätzung des gleichen Geschlechts verfallen und für Gleichgeschlechtliche schwärmen. Dem Unbeteiligten erscheinen die Kraftnaturen oft als Schwächlinge; selten fehlen



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

jene Züge süßlichen Überschwangs, welche Nichtinvertierten ästhetisches Unbehagen und Ekel hervorrufen.

Weiterhin ist aber eindringlich zu betonen, daß die Homosexuellen keineswegs nur Abweichungen der sexuellen Sphäre darbieten. Bei genauerer Prüfung finden sich durchweg bei ihnen auch Anomalien auf anderen Gebieten des Gefühls- und Willenslebens, welche sie als Psychopathen gemeinhin kennzeichnen. Sie unterscheiden sich hierin in keiner Weise von andersartig geschlechtlich Perversen.

Besonders hervorzuheben ist ein der invertierten Erotik sehr wesentlicher Zug, welcher sie als abwegig und pervers im Sinne der „Pathographie" von der Sexualität der Normalen unterscheidet: Ich meine hier das Verhalten gegenüber der Jugend. Daß Heterosexuelle sich an Kindern vergreifen, ist nach den bisher zu machenden Erfahrungen glücklicherweise noch nicht Norm. Für die Vollinvertierten gehört aber die Knabenliebe zur Essenz der Erotik.

Diesen Kraftmenschen ist es neben ihren mannigfachen anderen erotischen Wünschen auch öfters ein Bedürfnis, einen schönen Knaben zu sich zu nehmen. Und in welchem Maße sich bei der Schilderung der sexuellen Beziehungen zu Jugendlichen bezw. Knaben in den hier behandelten Schriften Schamlosigkeit und Mangel an Gewissen offenbaren, war auch dem mit den Krankengeschichten Degenerierter Vertrauten eindrucksvoll.

Daß Kinder und halbe Kinder dem Zugriff der Inversion schutzlos dargeboten werden, daß Wandervogel- und ähnliche Bünde als Harem die Jugendlichen für die „Kraftzentren" zur Verfügung stellen sollen, scheint diesen neuen Staatslehrern damit gerechtfertigt, daß hier den Jugendlichen die „rettende" Tat zufällt, die hochwertigsten Menschen vor Neurose zu bewahren. Verknüpft wird freilich hiermit noch die Lehre, daß von einer Verführung der Jugendlichen nicht gesprochen werden könne, da sie sich ja ohnedies als „dem Manne verfallen" erweisen.

Wie es nun mit der Behauptung steht, daß der Homosexuelle durch Unterdrückung seiner erotischen Triebe der Neurose verfalle, ist schon geprüft worden. Hier muß dem Teil der Lehre besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden, welcher sich mit der Behandlung Jugendlicher durch Erwachsene, vielmehr mit dem, was sich Erwachsene Jugendlichen gegenüber sollen erlauben dürfen, beschäftigt. Die Beweisführung ist offenbar die, daß ja schon die Kinder ihre perverse Sexualität haben, daß die Entwicklung unentrinnbaren Gesetzen folge und daß, wenn es zu Betätigungen kommt, hier nur reife Früchte aufgelesen, keine Schädigungen zugefügt, im Gegenteil Jugendliche vor der Neurose bewahrt werden.

Diese Anschauung mag den homosexuellen Theoretikern sehr gelegen sein, sie ist nichtsdestoweniger von Grund aus falsch. Tausendfältige Erfahrungen lehren, daß die J u g e n d in ihren sexuellen Strebungen bestimmbar ist, daß homosexuelle Neigungen aus entsprechender Betätigung und Anleitung erst erwachsen, daß kurz gesagt, perverse, besonders homosexuelle Beispiele in der Jugend äußerst ansteckend wirken können. Die Lehre von der angeborenen Vollinversion schwebt eben in der Luft. Die neuerdings hierfür in Anspruch genommenen Lehren von der inneren Sekretion, neuere Transplantationsversuche u. ähnl., haben bisher keinerlei sichere Unterlagen für die Beurteilung der Frage nach der Entstehung der Homosexualität ge-



Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:29 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

liefert. Nach dem heutigen Stand unseres Wissens können wir nichts anderes sagen als: Die Homosexuellen sind sexuell bestimmbare Psychopathen, deren Sexualstreben und -betätigung im Laufe der Entwicklung in die abwegige Bahn geraten ist.

Sehr unberechtigt ist der zur Verteidigung der Lehre von der angeborenen Homosexualität übliche Hinweis, daß die „geborenen" Homosexuellen von Kindheit auf nie andere erotische Regungen empfunden hätten als „invertierte". Derartige Angaben erhalten wir von sexuell Pervertierten mannigfachster Art in oft nicht weniger glaubwürdiger Weise als bei den Homosexuellen. Es kann aber wohl nicht davon gesprochen werden, daß, wie der Homosexuelle eine „anima muliebris in corpore virili" haben soll, so etwa ein Schuhfetischist durch Geburt eine Seele, die gerade an Schuhen ihre geschlechtliche Befriedigung finden müsse. Es ist eben durchweg so, daß wir bestimmbare Individualitäten vor uns haben, deren sexuelle Entwicklung öfters in frühester Jugend in bestimmte Abwege gerät.

Jedenfalls ist die unverrückbare Tatsache festzustellen, daß man Kinder und Jugendliche homosexuell infizieren und für ihr Leben homosexuell machen kann. Die Geschichte, besonders die des klassischen Altertums, liefert eindringliche Beispiele allgemeinerer homosexueller Verseuchung.

Weil dieser Tatbestand unzweifelhaft ist, daß man Jugendliche künstlich pervertieren kann, ist es ernsteste, unabweisliche Pflicht aller der, welchen das Wohl der Jugend am Herzen liegt, vor allem der, denen es anvertraut ist, alle Bestrebungen, welche darauf abzielen, unsere Jugend mit homosexueller Vergiftung zu infizieren, sorgfältigst zu überwachen und, unter welcher Bemäntelung sie auch erscheinen mögen, unnachsichtlich zu unterdrücken. Ein Schwanken darf es hier nicht geben; insbesondere werden wir uns keinen Dunst vormachen lassen durch die beweglichen Klagen, daß die „Vollinvertierten" für ihren „großen Beruf" in der „männlichen Gesellschaft" unbrauchbar gemacht würden, wenn man ihnen nicht genügende sexuelle Betätigung gestatte. Wir haben bereits gesehen, was wir sowohl von der Rolle der Vollnaturen überhaupt, wie von der Lehre, daß sie durch sexuelle Zurückhaltung Jugendlichen gegenüber neurotisch werden, zu halten haben. Aber selbst, wenn es so wäre, wie es sicherlich nicht ist, so besteht kein Zweifel, daß es der Staat mit erheblich geringerer Erschütterung und Schädigung seines inneren Wertes hinnehmen würde, daß seine sämtlichen „Kraftzentren" neurotisch würden, als daß seine Jugend entwürdigt und geschändet wird.

Nirgends enthüllt sich die wahre Tendenz der neuen Staatslehre so sehr, als an den Stellen, wo für die Freiheit der Sexualbetätigung des Homosexuellen — scil. der Sexualbetätigung an Jugendlichen — gefochten wird. Freud, der ja immer den Ausgangspunkt der weiteren Folgerungen bildet, weicht hier in seinen theoretischen und praktischen Lehren erheblich von diesen seinen Nachfolgern ab. Ganz abgesehen von dem „pathographischen" Standpunkt, welchen er gegenüber der Homosexualität einnimmt, hat er sich schon vor längerer Zeit „wilden" Psychoanalytikern gegenüber dagegen verwahrt, daß die Lösung der Verdrängung etwa einfach in einem schrankenlosen „Sichausleben" verstanden werden dürfte. Eine besondere Rolle wird von Freud hier der „Sublimierung" zugeschrieben. Unter diesem Namen begreift Freud, wie schon früher angedeutet, einen Vorgang, durch welchen

Digitized by Google Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:29 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Triebkräfte von sexuellen Zielen abgelenkt und auf sozial höher und höchst stehende, nicht mehr sexuelle gerichtet werden sollen. Aber abgesehen von diesem Verwandlungsvorgang will Freud auch noch eine andere Erledigung verdrängter Triebe betätigt sehen. Man erkenne die Verwerfung pathogener Regungen als zu Recht bestehend an, ersetze aber „den automatischen und darum unzureichenden Mechanismus der Verdrängung durch eine Verurteilung mit Hilfe der höchsten geistigen Leistungen des Menschen; man erreicht seine bewußte Beherrschung."

Es ist nun nicht so, daß Blüher diese Lehren nicht gelegentlich berührte und auch für die Vollinvertierten zugestände. Praktisch liegt aber doch der Hauptwert auf der Vermeidung der Züchtung des Typus neuroticus durch Freigabe des „Harems". Wohlgemerkt: der Harem sind Knaben und Jugendliche. Es bleibt eben kennzeichnend für die intellektuelle und moralische Verfassung der neuen Staatslehrer, daß sie die Achtung vor der Unberührtheit der Kindheit und Jugend, die Zurückhaltung von der sexuellen Berührung der Jugend nicht kennen. Auf diesen Punkt muß auf das eindringlichste hingewiesen werden, kein tönendes Gerede darf hierüber hinwegtäuschen. Es handelt sich um nichts anderes als die planmäßige Pervertierung der Jugend, um eine gemeine und schamlose Ausnützung der Hilflosigkeit der Jugend zur Befriedigung niedriger Triebregungen. Es ist keine Kunst, die Jugend in der Pubertät, welche in ihrer Unausgeglichenheit neuen stürmischen Affekten gegenüber noch nicht genügend zügelnde Kraft besitzt und deshalb in mancher Richtung hilfloser ist als die frühe Kindheit, in entsprechender Umgebung für entsprechende Zwecke reif werden zu lassen. Hier gilt es, falschen Volksbeglückern die Larve vom Gesicht zu reißen und erbärmliche Jugendvergifter an den Pranger zu stellen und unschädlich zu machen.

Es ist nicht unwichtig, den Mechanismus noch etwas genauer zu prüfen, welchen die systematische Pervertierung benutzt, um ihre Bestrebungen zu bemänteln. Im Anschluß an die Lehre von der Verdrängung wird von der Peinlichkeitsschwelle gehandelt, welche um die Sexualität aufgerichtet ist. Der „Faun" und die „invertierte Vollnatur" haben sie überwunden. Sie betätigen sich nicht als Wollüstige, sondern als autonome Herren ihres erotischen Erlebens. Es dürfte aber nicht ganz leicht sein, Wollüstling und Vollnatur, Peinlichkeit und Scham durch eine scharfe Linie zu trennen. Soll es der Vollnatur gegeben sein, Scham nicht zu kennen? Die neue soziologische Theorie sollte, da sie sich so sehr naturwissenschaftlich verbrämt gibt, wissen, daß — auch rein biologisch-rassenhygienisch gewertet, von anderen Wertungen abgesehen — dem Schamgefühl eine außerordentliche Bedeutung zukommt. Freilich ist es nicht gerade die Fortpflanzung, auf welche nach diesen Jugendbildnern der Geschlechtstrieb hinzielt. Diese ist für die „Vollnaturen" nur bestenfalls eine Nebenaufgabe in der „Herde". Die Leistungen und Freuden des Männerbundes haben bei ihnen eine ganz andere Einschätzung.

Damit berühren wir nochmals die Stellung, welche die homosexuelle Soziologie der Familie zuweist. Sie hat nach dieser keine andere Aufgaben als die, die körperliche Fortpflanzung zu sichern; geistige Werte sollen in ihr nicht entspringen; sie sei nur die Vorstufe der Herde. Wer, nicht durch den Dienst für eine schlechte Sache verblendet, die Bedeutung der



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:29 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Familie für die Entwicklung der Menschheit zu beurteilen sucht, wird zu anderen Ergebnissen gelangen.

In Wahrheit ist die Familie die Stätte, in welcher die geschlechtlichen Beziehungen der Menschen die größtmögliche Veredelung gefunden haben, und nur in ihr können sie solche finden. In der Familie verbindet sich das Liebes- mit dem Fortpflanzungs- und Erziehungsgeschäft. In ihr betätigen und entfalten sich sittliche Pflichten nicht nur der sich Vereinigenden gegeneinander, sondern der Erzieher gegen das Kind. Für das Kind aber ist bisher in der Menschheit noch keine bessere Stätte gefunden worden als die vom Bewußtsein sittlicher Pflichten erfüllte Familie. In ihr, und zwar am reinsten in der Familie der Einehe, ruhen die Tugenden, die nicht die Herde, sondern den Staat aufbauen und erhalten.

Dabei wird nicht verschleiert, daß hier dem menschlichen Handeln Aufgaben gesetzt sind, welche in der Schwierigkeit der äußeren Umstände, in den Stürmen der Leidenschaften, dem Konflikt der Pflichten oft nur allzu unvollkommen erfüllt werden. Aber wie fadenscheinig ist diesem Aspekt irdischer Unzulänglichkeiten gegenüber das Losungswort des „Faunentums", wie abgeschmackt die Theorie „von Gattin und Hetäre" und dem „Sakrament" der „Mehrehe"; welch ein jämmerlicher Tiefstand ästhetischen Empfindens — von Ethischem gar nicht zu reden — offenbart sich in der Propaganda für die „ehrfürchtigen und schweigsamen Träger des Geistigen", welche bestimmt sind, die Jungfrauen von der Jungfrauschaft zu „erlösen". Hier bereitet eine erbärmliche geistige Prostitution die körperliche vor.

Aber wenn wir somit den biologischen und sittlichen Wert der Familie für das Gemeinwesen herausheben, so übersehen wir Schwächen, die auch ihr anhaften, nicht.

Insbesondere muß zugestanden werden, daß oft die Sorge des Familienvaters um Weib und Kind von höchsten Leistungen für die Gesamtheit ablenkt. Hier muß der Einzelne die Schwierigkeiten dieser Welt auskosten und die Konflikte lösen, wie es ihm seine Kräfte gestatten. Nicht wenige Menschen höchsten Wertes haben deshalb auf die Gründung einer Familie verzichtet, um dem, was sie für ihre vornehmste Pflicht hielten, leben zu können; ebenso wie religiöse Gemeinschaften aus solchen Gründen den Verzicht auf Gründung einer Familie zugleich mit dem Verzicht auf das Liebesleben überhaupt von ihren Mitgliedern verlangen.

Haben alle diese darum die Kraft für ihr Wirken aus der Erotik der männlichen Gesellschaft gezogen?

Diese Behauptung ist lächerlich und kann durch keine Gedankenakrobatik aufrecht erhalten werden. Nicht nur die Lehre von der infantilen Sexualität, von der „Vollinversion" als „Kraftzentrum" ist von Grund auf falsch, nicht minder hinfällig ist die Unterstellung des erotischen Untergrundes, den alle männlichen Gemeinschaften haben sollen. Wenn Männer sich zum Schaffen vereinigen, so ist das kein erotisches Geschehen; hier wird aus dem Begriff des Erotischen und Sexuellen gemacht, was man gerade will.

In der neuen Soziologie werden viele, viele Druckseiten für die Erörterung dieses Begriffes in Anspruch genommen und entgegenstehende „vorwissenschaftliche" Auffassungen mit Hohn bekämpft. Herausgebracht wird aber ein gänzlich unbestimmtes kautschukartiges Wesen, das man dehnen und



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:29 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

zusammengeschrumpft lassen kann, wie es beliebt. Und da auch diese Definiertechnik für die Begründung des Vorgebrachten nicht zulangt, wird zuletzt auf die Deutung im Freudschen Sinne zurückgegangen, eine „Kunst", welche man in früheren geistvolleren Ansätzen zwar als falsch bekämpfte, aber noch mit einigem Interesse verfolgen konnte, welche aber inzwischen zur ödesten Plattheit entartet ist. Und so haben wir es heute nicht mehr nötig, uns auf langatmige Diskussionen einzulassen, sondern bezeichnen es als gänzlich unbegründeten Unsinn, daß etwa der „Stammtisch" einen symbolischen Ersatz für eine homosexuelle Betätigung darstellt, oder daß der „Freund" derjenige ist, der unser „Liebling" geworden wäre, wenn wir „vollinvertiert" wären und vieles andere von ähnlichem Niveau. Für die Tatsache ferner, daß der Frau in der Gemeinschaft der Schaffenden nicht die gleiche Bedeutung zufällt wie in der Familie — ausgeschaltet ist sie auch bei den „Schaffenden" keineswegs — wird der Unbefangene andere Gründe ausfindig machen, als der von der „männlichen Erotik" hypnotisierte.

Auch bei der Erörterung wichtiger gesellschaftlicher Einrichtungen der Primitiven („Männerhäuser") wird man dann nicht zu den künstlichen Konstruktionen der homosexuellen Soziologie zu greifen brauchen.

Es kann also zusammengefaßt werden:

Dieser homosexuelle Heldengesang hat keinen wissenschaftlichen Grund. Er ist haltlos und voll von grotesker Willkür. Er ist praktisch nichts anders als die Bemäntelung einer sehr gefährlichen planmäßigen Ansteckung mit pervers-sexueller, besonders homosexueller Vergiftung, die vor allem auf die Jugend abzielt und diese erheblich gefährdet.

Will man diese äußerst gefährliche und raffinierte Werbung für homosexuelle Betätigung wirksam bekämpfen, so werden ihre geistigen Grundlagen eingehend gekannt und geprüft sein müssen. Wesentlich für die Art des Vorgehens dieser Jugendbeglücker ist, daß sie es verstehen, bei den in der Entwicklung befindlichen jungen Menschen ideelle und grob triebhafte Regungen zu gleicher Zeit in Bewegung zu setzen und auf den gleichen Gegenstand zu vereinigen. Aufbau des Staates durch den Männerbund und männlicher Eros sind Schlagworte, welche sehr geeignet sind, in heranreifenden Knaben eine Art von Rauschzustand hervorzurufen und dem Verführer seine niederträchtige Arbeit zu erleichtern.

Es ist in den vorhergehenden Darlegungen der Versuch gemacht worden, darzutun, wie die Lehre vom Männerbund frühere psychoanalytische Lehren fortsetzt, zum Teil auch zum Zwecke homosexueller Werbung umgestaltet. Und es ist versucht worden unter sachlichen Gesichtspunkten die Unhaltbarkeit des Vorgetragenen nachzuweisen. Zum Schluß aber muß der prüfende Blick sich nochmals der Psychoanalyse selbst zuwenden, welche es nun tragen muß, daß so absurde und unsaubere Machenschaften sich nicht gänzlich ohne Recht auf sie berufen.

Die erste Unklarheit, die hier ausgenützt wird, liegt in dem Begriff der Verdrängung. So sicher in diesem wichtige empirische Tatsachen eingeschlossen sind, so wenig bestimmt und abgegrenzt ist er bei Freud selbst. Besteht doch in dessen Lehren gelegentlich Zweideutigkeit, ob es sich nur um einen psychischen oder nicht auch um einen organischen Vorgang handle. Aber auch die Trennung zwischen dem automatischen Vorgang der Ver-



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:29 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

drängung ins Unbewußte und der bewußten Verurteilung ist nicht klar und bestimmt genug, wiewohl gerade hier ein richtiger Kern vorhanden und noch herauszuarbeiten ist. Diese Unsicherheit sahen wir bei Blüher in den Erörterungen über Peinlichkeit (Scham) ausgenützt. Es muß aber demgegenüber daran festgehalten werden, daß Peinlichkeit und Scham keineswegs zur Verdrängung führen müssen, daß sie vielmehr ganz im Gegenteil berufen sind, sehr positive, bewußte, wenn auch nicht berechnete Folgen zu zeitigen.

Aber auch die Begriffsbestimmung der „Sublimierung", in welcher infantile (letzten Endes sexuelle) Wünsche auf ein höheres nicht sexuelles Ziel geleitet werden sollen, verhüllt mehr ein Problem, als sie es der Lösung näher bringt. So sind auch die psychoanalytischen Lehren über die Beziehungen von Wunsch, Traum, Kunst, Mythos und Religion nicht nur schlecht begründet, sondern auch durch die Unklarheit, in welcher zugleich affektiv mitreißende Momente wirksam werden, für jugendliche Gemüter gelegentlich ebenso anziehend wie von unerfreulicher Wirkung.

Überhaupt erscheint der Hang zur Psychoanalyse, welcher zurzeit auch bei den Pädagogen etwas reichlich einzutreten droht, nicht unbedenklich für die Erreichung der Ziele, die der Erziehung wirklich gestellt sind. Der Pädagoge soll den ihn zur Erziehung Anvertrauten kennen, verstehen und mit ihm fühlen. Psychoanalyse aber ist etwas anderes als die Beobachtung und Einfühlung des Lebens und der Wissenschaft. Sie setzt bei Beobachtetem und Beobachter einen dauernden Zustand des sich selbst Zergliederns; und nicht nur dieses, sie verquickt Beobachtungen dauernd und ohne Sonderung mit Reflexionen und sehr klügelnden Schlüssen. Dem einfühlenden Takt des Pädagogen gegenüber, welcher etwas Unmittelbares ist, ist diese Einstellung ein sehr gekünsteltes, das natürliche Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler im hohen Maße störendes Geschehen. Für den Schüler aber bedeutet sie eine systematische Zerstörung der Naivität, eine lebensfremde, unnatürliche, reflektierende Beschäftigung mit sich selbst, welche niemanden weniger ansteht und niemanden weniger frommt als gerade der Jugend. Wer psychoanalysierte Jugendliche mit unvoreingenommenem Blick beobachtet, wird sich diesem Urteil wohl anschließen. Dabei meine ich hier nur die psychoanalytische Einstellung an sich, nicht den unsinnigen sexualpsychologischen Aberglauben, mit welchem Kinder und Jugendliche erfüllt werden sollen.

Aber abgesehen von diesen ihr an sich anhaftenden Bedenklichkeiten der Psychoanalyse darf nicht vergessen werden, daß sie die Grundlage für den geistigen Ausbau der systematischen Pervertierung der Jugend bildet. Will man diese bekämpfen, so wird man mit der Klarlegung der psychoanalytischen Grundirrtümer beginnen müssen. Darüber hinaus wird es notwendig sein, Eltern und Erzieher über den Inhalt der Lehren der perversen und pervertierenden Propheten aufzuklären und alle die, welchen das Wohl der Jugend anvertraut ist, instand zu setzen, den Vergiftern der Jugend wirksam entgegenzutreten.

Der Staat muß aber auch darüber hinaus eingreifen. Homosexuelle Werbearbeit in Wort und Schrift muß unmöglich gemacht werden. Homosexuelle Filmvorführungen sind eine öffentliche Schande; sie sind unbedingt zu verhindern. Homosexuelle Betätigung an Jugendlichen ist mit schweren gesetzlichen Strafen zu belegen. Homosexuelle Lehrer dürfen



Digitized by Google
Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:29 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

niemals Unterricht an Kinder ihres Geschlechts erteilen. Auf die Jugendbewegung ist vorsorglich zu achten. Zu „Führern“ sind nur Persönlichkeiten geeignet, welche sicher von jeder „Inversion“ frei sind. Und so wenig eine Hetzjagd gegen Homosexuelle veranstaltet werden soll, welche unter ihrer Anomalie leiden, so sehr muß überall der albernen Überhebung der Kraftzentren, welche die höchsten menschlichen Werte in Beziehung zu Homosexualität setzen, entgegengetreten werden.

Einige Worte noch über sexuelle Entgleisungen der Jugend gemeinhin. Sie dürfen nicht von vornherein allzu schwer genommen werden. Weil eben die Jugend bestimmbar ist, braucht eine Abirrung noch nicht eine ungünstige Prognose in sich zu schließen. Auch zu homosexueller Betätigung verführte Jugendliche können durch entsprechende Beeinflussung durch Arzt und Erzieher wieder von der Abweichung befreit werden. Mit zunehmendem Alter wird allerdings die Aussicht auf das Gelingen einer solchen Korrektur immer geringer. Das Wichtigste freilich ist hier, wie überall bei der Bekämpfung von Anomalien, die Vorbeugung. Wir dürfen unsere Jugend im Kampf gegen raffinierte und gewissenlose Verführer nicht allein lassen. Achten wir aber auf die Wege dieser dunklen Propheten und legen ihnen ihr Handwerk, so werden wir in der gesunden Widerstandskraft unserer Jugend den besten Verbündeten in dem Kampf gegen Schmutz und Verderbnis finden. Enthüllen wir die Jämmerlichkeit dieser falschen Freunde, so wird das gesunde Empfinden der Jugend das planvoll verbreitete Gift schnell aus eigenen Kräften unschädlich machen.

Die Gefährdung der Jugendbewegung durch Blühers Deutung des Wandervogelproblems.

Von Hans Loewe.

Durch die Ausführungen der Herren Professoren Kräpelin und Isserlin sind Sie über das Wesen und die Bedeutung der homosexuellen Gefahr unterrichtet worden. Mediziner haben zu Ihnen gesprochen. Nunmehr gilt es, die Frage auch von unserem Erzieherstandpunkt näher zu beleuchten. Wenn wir Lehrer unserer Jugend verlässige Berater sein wollen, dann müssen wir uns vor allem darüber klar sein, welcher Zusammenhang besteht zwischen Blühers Schriftstellerei und der Jugendbewegung. Welchen Einfluß übt seine Deutung des Wandervogelproblemes als eines sexuellen auf die Jugendbewegung? Bevor wir uns über die erziehliche Beeinflussung der von der homosexuellen Infektion bedrohten Kinder aussprechen können, müssen wir zuerst einmal die Persönlichkeit Blühers und den Charakter seiner Bücher kennen lernen. Demgemäß sollen die beiden letzten Vorträge zwei Hauptthemen behandeln:

1. Die Gefährdung der Jugendbewegung durch Blühers Deutung des Wandervogelproblems.
2. Allgemeine Richtlinien für die erziehliche Beeinflussung der von der homosexuellen Infektion bedrohten Kinder.

Da Blüher seine Sexualtheorie durch Beobachtung im Wandervogel gewonnen hat, so sind wir genötigt, uns zunächst eingehend mit dieser Bewegung und



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:29 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

ihrer literarischen Darstellung im WV.-Werk Blühers zu beschäftigen. Es soll aber von vorneherein mit aller Entschiedenheit betont werden, daß der WV., abgesehen von kleinen Kreisen, selbst mit aller Bestimmtheit Blüher ablehnt, daß das WV.-Werk Blühers durchaus nicht als eine anerkannte Geschichte dieser Bewegung gelten kann. Wie die Stimmung z. B. in der hiesigen Ortsgruppe ist, können Sie aus einem Brief entnehmen, den mir einer ihrer Leiter, ein Student, der seit 1911 in der Bewegung steht, geschrieben hat:

„Wohl hat Blüher Anhänger, aber ich glaube, Ihnen sagen zu können, daß unter den tausenden von männlichen Wandervögeln wenig mehr mit Blühers homosexueller Theorie einverstanden sind, als das Buch Seiten hat.“

Durch unsere Erörterung soll also nicht in weiten Kreisen der Eltern Mißtrauen gegen den Wandervogel überhaupt hervorgerufen werden, eine Jugendbewegung, die in ihrem Wesen durchaus gesund ist; es soll vielmehr nur eindringlich aufmerksam gemacht werden auf die Gefahr, die von Blüher und homosexuellen Wandervogelführern ausgehen kann. Nur wenn wir das Wesen dieser Gefahr kennen, haben wir die Mittel in der Hand, sie erfolgreich zu bekämpfen. Damit ist der Gedankengang des heutigen Vortrags klar gegeben. Wir haben uns zu orientieren:

einmal über die Person Blühers und die Grundtendenz seiner Schriftstellerei,
sodann über den Wandervogel als Teil der Jugendbewegung,
sein wahres Wesen und die Gründe seines Entstehens,
endlich über die Entstellung der WV.-Bewegung durch Blühers Deutung des WV.

Wer ist Hans Blüher? Unsere Jugend lernt ihn kennen entweder literarisch durch seine in überraschend großer Zahl verbreiteten Schriften, die in dem Verlag von Eugen Diederichs in Jena, bei Kampmann und Schnabel in Prien oder im Selbstverlag erschienen sind, oder aber durch seine Vorträge, die ja leider, wie Sie sich jederzeit selbst überzeugen können, ein andächtiges Publikum von Mädchen, Buben und Studenten anlocken.

Das WV.-Buch, 3 Bände, das Erstlingswerk des Zweiundzwanzigjährigen, ist schon in vierter Auflage erschienen: Die Rolle der Erotik, I. Bd., 10. Tausend, II. Bd. 9. Tausend in vier bezw. zwei Jahren. Der 1. Band der Selbstbiographie erreichte bereits das vierte Tausend, für Ostern 1921 kündigt Kampmann an: Die Aristie des Jesus von Nazareth, eine Christologie.

Orientiert sich die Jugend in der Presse, deren Wert und Bedeutung sie natürlich gar nicht beurteilen kann, dann muß ihr Blüher erscheinen als „der epochemachende schöpferische Genius, der dem wirklichen Geist Nietzsches nahesteht“, als „ein Führer aus den Wirrnissen der Tage, als Nachfolger Arthur Schopenhauers, als der geistvolle, in die Tiefe dringende Forscher“. In Eugen Diederichs Zeitschrift „Die Tat“ heißt es von dem Erotikwerk: „Blüher gibt Deutungen der elementaren menschlichen Zusammenhänge, die weit über alles bisher Geleistete hinausgehend an letztes anknüpfen.“ Der Priener Verlag spricht von der vollkommenen Ungebundenheit und dem herben männlichen Ernst, mit dem Blüher die als geheiligt geltenden Anschauungen, die Säulen der überlieferten Christusidee, stürzt.

Unsere Jugend, durch die Erlebnisse der Revolution und des Krieges vielfach aus dem seelischen Gleichgewicht gebracht, sehnt sich nach Führern,


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:29 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

und hier bietet sich ihr in Blüher ein „geborener Führer", der im Dienst der Menschheit sich verzehrt, wobei er unter Menschheit nicht die tatsächliche, vorliegende, zufällige Vielheit von Erdenbewohnern versteht, sondern im Sinne unserer großen humanistisch-gesinnten Männer das Maß für das gesamt Menschliche[1]".

Wer wie Blüher mit dem Anspruch auftritt, ein geborener Führer zu sein, der muß es sich gefallen lassen, wenn wir auf Grund seines persönlichen Auftretens und einer genauen Prüfung seiner Schriften die Berechtigung eines solchen Vorgehens kritisch würdigen. Wir sind dazu umsomehr sittlich verpflichtet, da auf unserer Jugend allein die Hoffnung einer besseren Zukunft unseres Vaterlandes ruht und sie der Führer nicht entbehren kann.

Es gibt zwei Arten über Blüher zu sprechen; wir nehmen ihn nicht ernst und reißen ihm die Larve vom Gesicht: so macht es Professor Plenge in seiner Flugschrift „Anti-Blüher", „Affenbund oder Männerbund" (Greifen-Verlag 1920). Sie ist entstanden aus dem heißen Glauben an die Jugend, an eine bessere und reinere Jugend, die eine neue Höhe der Menschheit bedeuten sollte, und aus dem heiligen Zorn, daß der Weg vom hohen Meißner zur Verblüherung führen sollte. Darum die außerordentliche Schärfe des Tons. Es soll der gesunde Ekel über den Affen in uns und Glauben an das Göttliche in uns geweckt werden.

Oder wir versuchen, der Jugend den Menschen Blüher in seiner Erbärmlichkeit zu zeigen, indem wir nur sein Selbstzeugnis reden lassen und die groben Irrtümer in seiner Beweisführung nachweisen. Diesen Weg habe ich in meinem Aufsatz in den Süddeutschen Monatsheften[2]) zu gehen versucht. Sachlich stimme ich mit Plenge ebenso überein wie mit Geheimrat Gruber, der das Lachen als die beste Vorbeuge gegen die Ansteckung durch Herrn Blühers Schmutz bezeichnet. Aber nach meinen persönlichen Erfahrungen halte ich gegenüber der Jugend von heute, die leider nicht durchweg so gesund mehr ist, wie die Jugend zur Zeit unserer Großeltern, den von mir eingeschlagenen Weg für richtiger; diejenigen Jungen, die Blühers Schriften mit brennendem Verlangen lesen, lassen sich mit derben Worten und Lächerlichmachen nicht ohne weiteres abweisen. Sie werden dadurch in ihrer Haltung eher noch bestärkt. Ihnen imponiert nur die ruhige Überlegenheit des Lehrers an Einsicht und Wissen. Daß sie in Blüher nicht den „gefallenen Engel" sehen, dafür kann man im Gespräch unter vier Augen sorgen. Die gesunden Jungen lehnen Blüher von vornherein ab, ohne lang in seinen Schriften zu wühlen. Schüler, die in ihrer ganzen Entwicklung ihren Kameraden voraus sind und gleichsam aus theoretischem Interesse sich mit dem Sexualproblem beschäftigen, werden selbstverständlich ganz anders zu behandeln sein als die weniger reifen. Einer besonderen Betrachtung bedürfte die Inversionsgefahr bei der studentischen Jugend. Prof. Stern-Hamburg hat in einem Aufsatz „Die Inversionswelle, ein zeitgeschichtlicher Beitrag zur Jugendpsychologie"[3]), auf die Zusammenhänge zwischen Krieg, Revolution und Ausbreitung der Inversion hingewiesen. Der Krieg schuf die physiologische und psychologische Vorbedingung für ihre Ausdehnung. Die

[1]) Blüher, In medias res, Grundbemerkungen zum Menschen, S. 2.
[2]) 18. Jahrgang, Heft 1: „An die Jugend", S. 21 ff.
[3]) Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik (1920).


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:29 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Revolution trug ihrerseits dazu bei, den Kampf gegen die herkömmliche, verrottete Geschlechtsmoral als Kampf für das Recht jedes erotischen Empfindens und Tuns aufzufassen. So konnten Bücher im Freideutschen Verlag erscheinen wie Kurt Zeidler: „Vom erziehenden Eros“ (1919), und in Hamburg bildete sich ein Kreis junger Lehrer „Der Wendekreis“, um an einer Versuchsschule die praktische Durchführbarkeit des neuen Erziehungsgedankens zu versuchen. Am stärksten wirkte die Inversionswelle auf die freideutsche Jugend. Damit ist eine dritte Quelle der Gefährdung unserer Jugend durch die homosexuelle Infektion gegeben. Studenten, die die Inversion aus Schwäche zeigen, aus unsicher gewordenem Instinkt, aus dem Zuviel an Reflexionen, versuchen Führer in der Jugendbewegung zu werden und vermitteln den Jungen die Kenntnis der Bücher Blühers.

Für den Zweck unseres heutigen Zusammenseins scheint es mir zu genügen, wenn ich Ihnen in kurzen Strichen ein Bild der Persönlichkeit Blühers zeichne und die Ziele seiner Schriftstellerei kurz charakterisiere.

In einem Vortrag lernte ich Blüher kennen. Der Eindruck war denkbar ungünstig und deckte sich völlig mit dem, den die temperamentvollen Ausführungen Geheimrat Grubers in den Süddeutschen Monatsheften widergeben (Januarheft 1921).

„Sprunghafte Einfälle, höchst ungefähre Analogien, rein zufällige Gedankenverbindungen, Mangel an Empfindung für die Grenzen der Erkenntnis, Mangel des Bedürfnisses, die Denkergebnisse zu prüfen. Mangelndes Bedürfnis nach klaren Begriffen, überhaupt Fehlen des Dranges nach Wahrheit, Spiegelfechtereien mit leeren Worten, fratzenhafte Zerrbilder der wirklichen Zusammenhänge als Erzeugnisse hemmungsloser Lust- und Unlustgefühle. Das sind bekannte Kennzeichen der sich entwickelnden Dementia.“

Über sein Leben und seine Jugend unterrichtet Sie am besten der 1. Band der 1920 bei Diederichs erschienenen Selbstbiographie: „Werke und Tage, Werdejahre“, sowie das Wandervogelwerk und die Rolle der Erotik in der männlichen Gesellschaft.

Blüher stammt aus Steglitz, wo er das Gymnasium besuchte. Hier geriet er unter den Einfluß Gurlitts, der angeblich seine Schüler mit revolutionären Gedankenblitzen begeisterte, wie: „Was reden die Leute immer von der Pflicht der Arbeit; das ist ja gar nicht wahr“ oder: „Unser Unterricht auf dem Gymnasium ist im Grunde die tollste Verkrüppelung“.

Mit dem Haß gegen die Schule und ihre Lehrer, die als Vollstrecker des Staatsgedankens niemals Freunde der Jugend sein könnten, verband sich die Abneigung gegen die Familie, wie sie in seinem Wort: „gezeugt worden zu sein, ist nichts, wofür man jemandem zu danken hätte“, zum Ausdruck kommt, sowie die wenig pietätvolle Stellung zu den Eltern überhaupt, für die nach seinen Mitteilungen eine nicht geringe Anzahl Kinder nichts als Haß und Verachtung übrig hatte.

Als Primaner brachte Blüher mit seinen Freunden am Steglitzer Gymnasium das Erastenwesen zur bewußten Kultur und Blüte. Die Gleichaltrigen ließen sich vom Eros παιδικός durch alle Dunkelheiten fortreißen. Blühers Eltern verzweifelten an ihrem Sohn, da er nichts leistete und sich zu keinem Beruf entschließen konnte. Er sah es kalten Herzens an. Als der Vater ihm schwere Vorwürfe machte, setzte er ihm auseinander: „Es wird der Tag kommen, an dem Du einsehen wirst, daß Du keinen besseren Beruf hast



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:29 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

ergreifen können als den, mein Vater zu werden." In ihm selbst erhielt nach seiner Meinung die Familiensubstanz ihren Höhepunkt. In der Familie des Vaters zeigten sich alle Spuren der Degeneration.

In scharfer Kampfstellung gegen Schule und Elternhaus schloß sich Blüher dem Begründer des WV. in Steglitz, Karl Fischer, mit seinen Bacchanten begeistert an. Außerdem gewann für ihn die Lektüre von Spittelers „Prometheus und Epimetheus" Bedeutung, worin zum Kampf für den heldischen Menschen aufgerufen wurde, ferner die Bekanntschaft mit dem Rittergutsbesitzer Wilhelm Jansen, der nach Blühers Schilderung im WV. eine bedeutsame Rolle spielte und ihn mit zur Abfassung seines WV.-Buches anregte, endlich das Studium der Schriften des Wiener Psychiaters Freud, das für die theoretische Deutung des Phänomens WV. wichtig war.

Schon in jenen Jugendjahren bewährte sich in Blüher das Bewußtsein, daß seine Grunderlebnisse objektive Erlebnisse der Menschheit seien, und zwar waren es drei:

1. die Bejahung Karl Fischers, die Königsfrage der Menschheit, d. h. die Frage: wer soll herrschen?
2. die Frage des Eros paidicos,
3. die Frauenfrage.

Seitdem ging sein Lebenskampf darum, jene drei Fragen in objektiver Form aus sich herauszustellen, so daß die Mitmenschen endlich einsehen „daß niemals sie recht haben, sondern ich". Welcherlei Anfeindungen Blüher erfahren mochte, zu keiner Zeit verließ ihn das Gefühl der absoluten Vollkommenheit und Überlegenheit seiner eigenen Konzeptionen.

Dieses ins Maßlose gesteigerte Ich-Bewußtsein tritt uns in abstoßender Weise auch entgegen, wenn wir seinen Schriften nähertreten. Bereits mit 20 Jahren schrieb er das Wandervogel-Buch mit dem deutlich hervortretenden Bestreben, wegwerfende Kritik zu üben. Diese Neigung erscheint später noch gesteigert. Es gibt fast kein Gebiet des menschlichen Kulturlebens, über das er sich nicht ein sehr weitgehendes Urteil zutraut. Besonders markant ist dabei seine Stellung zur Wissenschaft; in der Schrift „In medias res, Grundbemerkungen zum Menschen" 1919, spricht er von dem verdummenden Einfluß der Universitäten. Begriffe seien jedem zugänglich, d. h. jeder könne ein Gelehrter werden. Wer die Dinge der Welt und diese selbst als Totalität durch das Mittel der Begriffe erkennen will, wer also noch wissenschaftlicher Mensch ist, der will die Willensbrechung haben. Im Erotikwerk nennt er die Universität ein gewöhnliches Warenhaus für intellektuelle Bedürfnisse. Die Mediziner verspottet er wegen ihrer Unkenntnis des Menschen. Wer nicht Freud-isch denkt, ist rückständig. Er selbst treibt als Laie Psychoanalyse. Die Philologen erscheinen ihm nur als Verfälscher des Griechentums; denn das mannmännliche Prinzip werde von ihnen unterdrückt. In einer infamen Broschüre „Ulrich von Willamowitz und der deutsche Geist" steht der Satz: „Willamowitz ist nichts anderes als ein Fälscher." Blüher weiß nicht, daß die philologische Wissenschaft längst über die Beschönigung der Knabenliebe hinaus ist. Schon 1910, also sechs Jahre vor dem Erscheinen seiner Schmähschrift, hätte er in Willamowitz, „Staat und Gesellschaft der Griechen und Römer", ein aufschlußreiches Kapitel über die dorische Knabenliebe finden können, das ihn zu einer andersartigen Auffassung jenes Problemes der Päderastie hätte führen können. Das neueste Platonwerk von Willamo-


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:29 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

witz (1919) stellt das psychologische und sittliche Problem jener Erotik in helles Licht und versucht, es geschichtlich zu begreifen. Die philologische Wissenschaft hat ferner erkannt, daß Platon die innerliche Überwindung des mannmännlichen Triebes verkörpert. Die Behauptung Blühers, daß die Kulturblüte Griechenlands durch die Päderastie bedingt war, ist einer der vielen unbewiesenen Sätze, an denen die Schriften des „Historikers" Blüher so reich sind. Besonders hart und hämisch klingt sein Urteil über die Theologen, die er Lügner und Trottel nennt. Er vermag in ihnen nur Volksbetrüger zu sehen.

Entsprechend den drei Grunderlebnissen durchziehen sämtliche Schriften Blühers drei Grundgedanken:

Herrschen soll der geborene Führer: „Führer werden geboren" — heißt es in der Schrift Blühers „Führer und Volk in der Jugendbewegung" (Diederichs 1918) — „unter günstigem Stand der Gestirne und kommen auf, völlig unabhängig davon, was die umgebende Menschheit denkt. Das Volk wird nur durch den Führer Volk".

Das zweite Erlebnis war der Eros paidicos, die Knabenliebe. Davon werden wir noch ausführlicher zu sprechen haben.

Das dritte Erlebnis ist die neue Stellung zur Frau.

Blüher unterscheidet zwei Arten: die Gattin und die freie Frau, die Hetäre. Die Gattin ist einheitlich weiblich. Ihr Wille, Kinder zu gebären, kommt früh und triebhaft. Die freien Frauen gehören in das Zwischenreich. Sie sind in ihrem Liebesleben bewußter und raffinierter und erstreben mitunter Gleichberechtigung neben dem Mann. Beide Frauenarten sind Naturerscheinungen, beide echt weiblich und beide notwendig. Gäbe es nicht Hetären, das weibliche Geschlecht fiele einer rücksichtslosen Entfärbung zum Opfer, die höchst jammerhafte Erscheinung der bürgerlichen Gattin unserer Gesellschaft würde herrschen. Blüher fordert daher für die Liebe zur hetärischen Frau die gleiche gesellschaftliche Billigung wie für die Liebe zur Gattin. „Die monogame Ehe erscheint ihm als das große Hindernis für die zeugerische Entfaltung gerade der reichsten Männer." Somit ist — zu diesem Schluß kommt Blüher — die Mehrehe ein Vorrecht der Vorzüglichen und ihr gebührt das Sakrament[1]).

Künstlich scheidet Blüher zwei Typen, den Penelopetypus und den Kalypsotypus. Alles Große, was die mannweibliche Liebe geschaffen hat, wird von ihm einfach vernachlässigt; daher bleibt ihm auch von ärztlicher Seite herbe Kritik nicht erspart. Dr. Steckel[2]) wirft ihm in seiner Rezension des Erotikwerkes völlige Unkenntnis der Frau vor. Lächerlich nennt er Blühers Stellung zur Dirne, da er diese unter eine Art modifizierter Tierschutzgesetzgebung stellen möchte. „Das heißt den Tatsachen Gewalt antun, das ist keine Wissenschaft, das ist der Ausbruch eines Temperamentes, das ist ein Pamphlet." Blüher wisse wohl nicht, daß die Dirne meist einen Typus inversus darstelle.

So viel über Blüher als Mensch und Schriftsteller.

---

[1]) Isserlin, „Die planmäßige Pervertierung unserer Jugend" in Hochland. 2. Heft. 18. Jahrg. S. 179.

[2]) Zeitschr. f. Sexualwissenschaft, 1919, Bd. 6.



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:29 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Wir kommen zum zweiten Teil: Welches ist das wahre Wesen des Wandervogels als eines Teils der Jugendbewegung? Welches sind die Gründe seines Entstehens?

Über den WV. unterrichtet eine kleine Schrift von Schomburg[1]), die von der Bundesleitung des WV. als erschöpfend und klar anerkannt wurde, ferner Blüher, „Der Wandervogel, Geschichte einer Jugendbewegung". 3 Bände; endlich Janke, „Erich und Hans", „Die WV.-Bewegung als erotisches Problem" [2]).

Der WV. ist ein Teil der großen Jugend-Gemeinschaftsbewegung, die seit der Wende des 19. und 20. Jahrhunderts aus der Jugend heraus mächtig hervortritt, einer Bewegung, deren Hauptziel ist[3]):

Die geistig-sittliche Lebenserneuerung,

getragen zunächst von den jüngeren Schichten der Jugend.

Die tiefere Ursache dieses mit elementarer Wucht sich äußernden Dranges war die quälende Unzufriedenheit mit den bestehenden Zuständen des jugendlichen Gemeinschaftslebens, wie es sich an den Hochschulen, in den studentischen Korporationen und an den Mittelschulen in den Froschverbindungen organisiert hatte, mit seinem trostlosen Alkohol- und Nikotingenuß, mit dem Mangel an geistigen Interessen, der Laxheit sittlicher Anschauungen, dem Zurücktreten des sozialen Gefühls und des sozialen Verantwortlichkeitsbewußtseins.

So entstand die Jugend-Gemeinschaftsbewegung aus doppelter Wurzel, dem Hamburger Wanderverein und dem Ur-Wandervogel Berlin. Im Sommer 1897 sammelte ein Student der Rechte, Karl Fischer, eine kleine Zahl Steglitzer Gymnasiasten um sich. An Sonntagen ging es in die Umgebung von Steglitz und in die Mark, in den Ferien ins Riesengebirge und in den Böhmerwald. Man führte ein romantisches Wanderleben, sammelte und sang die alten Volkslieder. Die Verpflegung und Kleidung war möglichst einfach und unabhängig. Man mied die Touristenstraßen, man nächtigte in Dorfwirtshäusern und Scheunen. Der Ur-WV. wollte nichts, er erlebte und wuchs, er gewann eine bodenständige Heimatliebe. 1901 erfolgte eine Regelung des Verhältnisses zwischen Schule, Elternhaus und der inzwischen stark angewachsenen Jugendgruppe. Es wurde ein zahlender und die Verantwortung tragender Elternverein ins Leben gerufen, an den die wandernden Knaben und Jünglinge angeschlossen wurden. Der Anschluß war nur ein äußerlicher; denn die Mitglieder des Vereins, Eltern und Lehrer, ließen den Jungen auf den Wanderungen und bei den Zusammenkünften volle Selbständigkeit.

1904 krachte es. Es entstand ein Nebenbund. Karl Fischer verschwand nach China, die Zahl seiner Anhänger, der Alt-WV., vermehrte sich rasch; der Nebenbund behielt den Namen WV. und wurde als e. V. Steglitz ins Vereinsregister eingetragen. Überall entstanden durch zugewanderte Wandervögel neue Ortsgruppen, so daß 1906 bereits 78 vorhanden waren. Damit war die Gründungszeit abgeschlossen.

---

[1]) „Der Wandervogel, seine Freunde und Gegner". 1917.

[2]) In „Sexualproblemen", herausgegeben von Markuse, 1913.

[3]) A. Messer, Die freideutsche Jugendbewegung (1913—18) 1919; K. Ahlborn, Die freideutsche Jugendbewegung 1917.



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:29 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Die zweite Periode umfaßt die Jahre 1907 bis 1913. Äußerlich die Zeit der Bünde und Kämpfe um Einigung, innerlich die der Ausreifung des WV.-Ideales und der Festigung seiner Grundsätze. 1907 gesellte sich zu den bereits erwähnten Bünden des A.WV. und des Stegl. e. V. ein neuer dritter, der WV., deutscher Bund für Jugendwanderung, der an Zahl rasch die anderen überflügelte. Die Gründe dieses Wachstums waren in erster Linie die ablehnende Haltung gegenüber dem Alkohol und die geschickte Organisation in Ortsgruppen, eine Form der Dezentralisation im Gegensatz zu den Zentralisationsbestrebungen der beiden anderen Bünde. Die so hoffnungsvoll begonnene Bewegung schien durch den Streit der Bünde untereinander schwer geschädigt zu werden. Da siegte die zur Einigung drängende Strömung. Nach dreijährigen Verhandlungen entstand der WV. e. V., Bund für deutsches Jugendwandern, die meisten Ortsgruppen der bisherigen Bünde schlossen sich an. Selbständig blieb der 1910 vom A.WV. abgesprengte Jung-WV. und kleinere Teile des A.WV., die völlig alkohol- und nikotinfreie Veranstaltungen nicht mitmachen wollten. 1913 zählte man im Deutschen Reich 25000 WV.

Feinsinnig erörtert Schomburg, was der WV. 1907—13 an innerer Entwicklung verloren und gewonnen hat. Die heilige Zeit des ver sacrum ist vorüber, doch der Kern ist geblieben. Das Verständnis für das Volkslied wurde jetzt erst Allgemeingut der WV. (1909 Zupf-Geigenhansl). Der WV. schuf sich eine Literatur in seinen Bundes- und Gaublättern. Die dem Wandern angemessenen Wanderformen wurden gefunden, das Mädchenwandern aufgenommen, Landheime und Stadtnester gegründet. Endlich vertiefte der WV. in dieser Periode seine besondere Lebensauffassung und gab ihr für alle Lebensgebiete feste Form.

WV. sein bedeutet: das auf den Wanderungen Erarbeitete ins Leben sich auswirken lassen. Das trat in der schönsten Weise in Erscheinung in der Kleidung, bei den Festen, die durch Spiel, Sang und Aussprache verschönt wurden, in der Absage an Alkohol und Nikotin. Offen und natürlich verkehrten Knaben und Mädchen; der Schönheitssinn in Richtung auf das Einfache und Natürlich-Schöne wurde gepflegt, die Arbeit als solche sittlich gewertet. In alledem zeigt sich die feste Bejahung der natürlichen, wahrhaften und gesunden Lebensführung. Leidenschaftlich erörtert wurde die Abstinenzbewegung und die Frage der Rassenhygiene.

So stellt sich einem unbefangenen Beobachter, der ein warmes Herz für die Jugend und ihre Bedürfnisse hat, die Entwicklung der Wandervogel-Bewegung von 1897 bis 1913 dar. Als die Hauptgründe der Entstehung scheinen sich völlig ungezwungen zu ergeben, namentlich auch bei einer sachlichen Prüfung der Literatur der ersten Periode: das Bestreben der Jugend, unter sich sein zu wollen, jener kerngesunde Trieb, der sich auch in Karl Fischers Stube auf den Wanderungen des Alt-WV. ungestört auswirken konnte. Mit dem Wunsche unter sich zu sein, verband sich das Sehnen nach Selbständigkeit. Die WV. gingen ihre eigenen Wege in der Frage der Kleidung und Unterkunft, schufen sich neue Formen des Zusammenseins. Wo Jugend ist, da ist Kraft; das Gefühl, aus eigener Kraft etwas Selbständiges leisten zu können, erfüllte die WV. mit stolzer Genugtuung. Wo Jugend ist, da stellt sich naturgemäß auch romantisches Schwärmen ein, darum das begeisterte Drängen nach nächtlichen Wanderfahrten, nach lodernden Feuern, nach dem Besuch alter Burgruinen. Treu schloß sich Freund an Freund; mit tiefstem


Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:29 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Glücksgefühl fand die wandernde Jugend im Umgang mit der Natur durch die Entdeckungsfahrten in Heimat und Fremde seelische Bereicherung. Der Sinn für Treue und Wahrheit als etwas Selbstverständliches war der schönste Gewinn des neuen Lebens. Die Erkenntnis der wahren Lebenswerte gegenüber allen lügnerischen Scheinwerten, gegenüber den Unwahrhaftigkeiten der Schule, dem Stumpfsinn der Kneiperei, der Oberflächlichkeit des Sonntagsbummels bahnte sich an. Der WV. war im Verhältnis zur Schule eine Ergänzung; die durch die Staatsschule vernachlässigten Jugendinstinkte haben in ihm ihre natürlichste, schönste und wahrste Gestaltung gefunden.

Greift unsere Jugend zu Blühers Wandervogelwerk, was hört sie dann über diese ihre eigene Bewegung?

der WV. eine Empörung gegen die Schule,
der WV. eine Empörung gegen das Elternhaus,
der WV. ein sexuelles Problem.

Wir Lehrer und Erzieher der Jugend können gar nicht entschieden genug auf die Gefahren hinweisen, die dieses Blühersche Erstlingswerk in sich birgt. Aus ihm klingt uns jene bitterböse, maßlos einseitige, jedes erfolgreiche Zusammenarbeiten zwischen Schule und Elternhaus zerstörende Kritik entgegen, die wir auch aus Wynekens Schriften und besonders aus dem „Anfang" kennen. Die Autorität der Schule wie des Elternhauses wird pietätlos vernichtet. Gleichzeitig verkündet Blüher die frohe Botschaft, daß die Jugend im WV. sich der Bedeutung des mannmännlichen Triebes bewußt geworden ist, und er fordert auf, den Typus inversus als den des Männerhelden zu achten und zu pflegen.

Wie raffiniert geht er dabei zu Werk. Er hat es uns in seiner Autobiographie selbst geschildert. Auf seinen Charakter fällt dadurch ein sehr eigentümliches Licht.

Obwohl er in seinen „Grundbemerkungen vom Menschen" als die hervorragendste Eigenschaft des edlen Mannes es bezeichnet, nicht rachsüchtig zu sein, nennt er in seiner Autobiographie das WV.-Werk ein Rachewerk für Karl Fischer. Er wollte das Plattfußvolk, d. h. die nicht Gleichgesinnten, betrügen, die öffentliche Meinung überfallen. Der innere Aufbau des Werkes enthält in der Dreiteilung des Stoffes eine List, indem erst der letzte Band die gefährlichen Grundgedanken klar hervortreten läßt.

Im I. Band des WV.-Werkes fällt einem bei ruhiger Prüfung des Inhaltes auf, wie verzeichnet die einzelnen Bilder sind. Über $^1/_3$ des ganzen Bandes behandelt das alte Steglitz und seine Menschen. Das 1. Kapitel soll darlegen, warum gerade hier in der Mark die Empörung des WV. erfolgen mußte. So schildert es nach feinsinnigen Ausführungen über die Lage und Baugeschichte des Ortes die geistigen Richtungen seiner Bewohner, ihren strengen Patriotismus und Protestantismus, aber freilich stets mit dem starken Unterton des Spottes. Für den idealisierten Freiheitspädagogen Gurlitt findet Blüher ein passendes Relief an den unwahrhaftigen patriotischen Oberlehrern, die am Sonntag Frömmigkeit heucheln. Friedrich Paulsen erscheint als alter frömmelnder Greis ohne Verständnis für die Jugend und ihre Liebe.

Unter dem Druck verständnisloser Alter, die ihre Pflicht taten, um versetzt zu werden, wuchs die Jugend auf, erregt durch die bei ihr überall kursierenden Bücher Gurlitts. Weil in Steglitz die Gegensätze so scharf und eigen-



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:29 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

artig waren, konnte hier eine Bewegung aus der Jugend selbst entstehen, die nichts war als Kampf. In glänzend gezeichneten Bildern führt Blüher die Fahrten Karl Fischers vor.

Im 2. Kapitel „Die Romantik als Empörer" sucht Blüher das Wesen der Jugend zu deuten. Er unterscheidet drei Stufen, die realistische des Kindheitsalters, die romantische bis zum 20., die klassische, die selten eintritt, etwa vom 20. an. Die Staatsschule vergewaltige daher das jugendliche Gemüt, indem sie von Anfang an das klassische Ideal vorhalte und die Knaben mit Abstraktem und Begriffen plage. Jede klassische Erziehung, sei es aus Rom, Hellas oder Weimar, bedeute daher eine Vergewaltigung, „deshalb zweifeln heute nur noch wenige daran, daß es ein Fluch ist für das weitere Leben, Gymnasiast gewesen zu sein". Gegen diesen unglaublichen Zwang empöre sich das innerste Wesen der Jugend, die Romantik, das Nichtklassische, das Gesunde, das Erdreistete gegenüber dem Verbotenen, die Unordnung gegenüber der Ordnung. — Sie sehen, wie gut Blüher konstruiert. — Dazu kommt die moralische Verkrüppelung durch die Plichtlehre der Schule. Mit der Schule teilt das Elternhaus die Schuld. Auch ihm gilt der Kampf; die Eltern vergewaltigen die Jugend, mißachten oft ihre Diskretionspflichten, verlangen Dankbarkeit am unrechten Platz, an einer Stelle war wohl jeder von seinen Eltern mißachtet worden. Der Schluß des I. Bandes bringt wieder packende Schilderungen des Aufganges der Bewegung, über Karl Fischer und seine Bachanten, über ihre Abenteuer mit den Kunden.

Der II. Band schildert Blüte und Niedergang. Besonders wichtig für Blühers Auffassung vom WV. sind die Erörterungen, die sich an den schweren Vorwurf anknüpfen, der WV. sei ein Päderastenklub. Er war anläßlich eines häßlichen Prozesses in einem Provinzblatt erhoben worden. Die überwiegende Majorität erklärte, der WV. habe mit gleichgeschlechtlicher Erotik nichts zu tun. Das Vorhandensein von Männerhelden sei ein Zufall und von außen kommend gewesen. Eine verschwindende Minorität meinte, die physiologische Freundschaft gehöre zur Natur des WV.s. Sie müsse kultiviert werden. In der hierüber entstehenden Aufregung sieht Blüher die eigentliche Würze der nun folgenden Geschichte. Er schließt sich dem zweiten Standpunkt an. Das letzte Kapitel handelt von den zerstörenden Mächten; unweigerlich — meinte Blüher — mußte die Jugend sinken, als sie sich anschickte, sich wieder mit den Eltern und der Schule auszusöhnen. Wieder geht es über die Schule her, die der Jugend keine Freude an der Natur beibrachte, den Blick für die Dinge nicht schärfte, das Wesen der Freundschaft nicht erschloß. Die Schule produzierte jahrhundertelang Scheinwerte, weil sie vom Staate unterstützt wurde. Ebenso unterdrückte die Kirche fast ausnahmslos die großen religiösen Naturen und blieb selbst ewig unproduktiv. Die Schule arbeitet mit einem immensen Unlustüberschuß. Naturen, die so etwas als Selbstverständlichkeit hinnehmen, seien zu Sklaven geborene Menschen. Der freie Mann wird jene Zeit stets mit dem rechten Namen, die Zeit seiner tiefsten seelischen Erniedrigung nennen. Ganz besonders zieht Blüher gegen das Gymnasium los als die weltfremdeste deutsche Erziehungsanstalt. Sein Hauptvorwurf ist der, dort werde das Griechentum verfälscht; denn aus Sittlichkeitsgründen werde die antike Erotik, der antike Pessimismus und das problematische dionysische Phänomen



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:29 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

verschwiegen. Blüher vermag als die besten Erzieher in Griechenland nur Männer wie Sokrates anzusehen, jene scheinbar überflüssigen Männer, die selten Kinder zeugten, die die Frauen nicht mochten, die dem Nebenberuf frönten, die ersten Volkserzieher zu werden auf Jahrtausende, die ἐρασταί.

Die Erziehung, die sittliche Höherführung übernahmen nur die, denen von Natur ein besonderer Adel gegeben war, geborene Erzieher. Den Unterschied zwischen der deutschen Schule, an ihrer Spitze das Gymnasium, und der griechischen Erziehung glaubt Blüher mit folgender Gegenüberstellung richtig zu charakterisieren. Hier hieß es: „Erkenne dich selbst und werde, der du bist," dort: „Verkenne dich und die Welt und werde, wie die Autorität dich will!"

Von der Ausbildung des Oberlehrers entwirft Blüher ein geradezu groteskes Bild. Sie sind das Unvorbildlichste, was man sich an geistigen Menschen denken kann, ungemütliche, gespreizte Menschen, die sich alle Tage blamieren und doch Respekt beanspruchen können. Sie haben etwas Morsches und Mechanisches an sich, die Natur rächte sich durch Schaffung des Oberlehrertypes. Für den WV. wurde es verhängnisvoll, als die Invasion der Oberlehrer, der Patriotismus schnarrenden Offiziere und der Regierungsräte begann.

Betrachtet man Blühers Einwürfe gegen die Schule genauer, so fällt einem sofort auf, wie stark er zu Verallgemeinerungen und schlimmsten Übertreibungen neigt. Er ist im Grunde seines Wesens ein Dogmatiker. Es ist und bleibt ein allzu billiges Auskunftsmittel Blühers, diejenigen Schüler, die ihrer Lehrer als Freunde gedenken, als unselbständige Köpfe zu brandmarken, deren eigenes Denken totgeschlagen sei. Daß die Schule reformbedürftig ist, daß viele Lehrer die Nöte der Jugend nicht zu würdigen wissen, soll gewiß nicht in Abrede gestellt werden. Wer aber als Beurteiler einer so wichtigen Bewegung wie der Jugendbewegung auftreten will, wer mit seinen Schriften die Anschauungen der Jugend beeinflußen will, der muß Verantwortlichkeitsbewußtsein besitzen. Blüher drängt die Jungen, die ja schon an und für sich in diesem Alter zu Übertreibungen neigen, denen die Erfahrung für eine objektive Prüfung des ihnen Gebotenen fehlt, in einen geradezu unheilbaren Gegensatz zu Schule und Elternhaus. Er zerstört das Vertrauensverhältnis, auf dem allein eine wirklich erfolgreiche erzieherische Beeinflussung beruht.

Lohnt es sich der Mühe, Briefe von jungen Kriegsteilnehmern mitzuteilen, die rührende Bekenntnisse zum klassischen Altertum enthalten, die Blüher Lügen strafen? Wo beweist Blüher jemals seine kühne Behauptung, daß die griechische Geisteswelt von dem mannmännlichen Prinzip beherrscht ist? Aber das ist ja eine „intuitive" Wahrheit, wie er sie so sehr liebt.

Wahr ist sicherlich das Eine, daß eine einheitliche Revolutionsstimmung gegen die Schule in der Gründungsperiode des WV. nicht vorhanden war, wenn auch unangenehme Schulerfahrungen genug gemacht worden sein mögen.

Die zweite Behauptung Blühers — der WV. eine Empörung gegen das Elternhaus — ist ebenso einseitig ungerecht und maßlos übertreibend wie jene erste. Er sieht nur den Kampf der Jugend gegen das Alter. Er übersieht vollkommen den Reichtum der Gestaltungen in den Lebensgemeinschaften der Menschen. Er untersucht gar nicht, welche Bevölkerungsschichten ihre Kinder zu den ersten WV.-Gruppen schickten, wie sich das Verhältnis zwischen Vätern und Söhnen je nach der Schicht verschieden gestaltete.



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:29 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

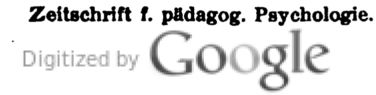
Jedenfalls könnte man den Zeugnissen Blühers über Feindschaft zwischen Vater und Sohn eine recht stattliche Zahl von solchen gegenüberstellen, die das Gegenteil beweisen. Und wie steht es mit den an den Feuern ihr Familienelend beklagenden Wandervögeln? Ein feiner Psychologe der Jugend muß doch Blüher sein. Eine Jugend, die sich in schäumender Lebensfreude dem neu entdeckten Naturgenuß hingibt, diese Jugend klagt und jammert nicht über das Elternhaus, sie schließt ihre Freundschaften unbekümmert um das Elternhaus.

Die Geringschätzung der Familie durch Blüher hat ihren tiefsten Grund in seiner Schätzung des ethischen Wertes des homosexuellen Triebes. „Gezeugt worden zu sein ist nichts, wofür man jemandem zu danken hätte", dieses höhnische Schlagwort, das ohne jedes Verständnis der tiefen Geheimnisse der Blutzusammenhänge geschrieben ist, wurde Lügen gestraft durch die Kriegserfahrungen, die zwischen Vätern und Söhnen in erschütternder Weise Zartheit, Hingabe, Tatkraft und Opferfreudigkeit auslöste. Besonders häßliche Worte findet Blüher bei der Darstellung, wie die Alten den WV. zum Hurrapatriotismus verführten. Er redet von Personifizierung des eigenen Vaterlandes, von Treugelöbnissen bis in den Tod, dies natürlich mit der planmäßigen Hinschlachtung anderer Völker, von der gefährlichen Sorte der Historienlehrer, von der Schule, dieser vergeblichen Erzieherin des Menschen, von Unterweisung der Jugend in schnoddrigen Redensarten gegen andere Völker. Die Antwort gab ihm die WV.-Jugend im Weltkrieg, oder wird er es wagen, seinen Schmutz auch gegen den WV. Ernst Wurche zu spritzen, dessen Leben und Sterben Walter Flex in einem der schönsten Kriegsbücher — „Der Wanderer zwischen zwei Welten" — geschildert hat?

So bleibt endlich Blühers letzte Behauptung, der WV. — ein erotisches Problem. Damit kommen wir zum entscheidendsten Punkt unserer Betrachtung. Wir werfen Blüher vor, daß er in unverantwortlichster Weise die Begriffe der Jugend über sexuelle Dinge verwirrt, daß er sie in einem Entwicklungsstadium, wo der sexuelle Trieb noch unsicher tastet, wo die nach Idealen strebende Jugend durch den in ihr erwachenden Geschlechtstrieb wie von einer rätselvollen Macht beunruhigt wird, wo sie förmlich nach einem Führer verlangt, an einen Abgrund führt. Denn wohl wissend, daß die Heldenverehrung für die reine, hochstrebende Jugend etwas durchaus Natürliches ist, verkündet er ihr die frohe Botschaft vom Männerhelden, vom Typus inversus.

Wollen wir unserer Jugend, die das WV.-Werk mit Interesse liest, wirklich helfen, müssen wir uns darüber klar sein, welche Methode Blüher als Historiker befolgt, um zu seinen überraschenden Ergebnissen zu kommen. Glaubt er doch wirklich den letzten Triebgrund der WV.-Bewegung enträtselt zu haben. Er entwickelt sie selbst im 3. Bd. seines WV.-Buches: Mit einer Art „Vorurteil" tritt er an die Dinge heran. Dieses Vorurteil wirkt als ableitender Grundsatz (deduktives Prinzip); es wird ergänzt durch Materialsammlung (induktives Prinzip); dazu kommt die Frage, sind die Dinge, die neben- und nacheinander da sind, auch wegen- und durcheinander da? (Grundsatz der Kausalität). Aus der Zusammenstimmung der drei Faktoren entstehe ein Erfahrungsurteil mit objektiver Gültigkeit.

Betrachten wir die Anwendung dieser Methode auf das WV.-Problem, so erheben sich ernste methodische Bedenken. Blüher greift den Satz aus der Luft: der WV. ist ein Erzeugnis der Inversion; das ist das Vorurteil. Danach



Digitized by Google
Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:29 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

richtet er jetzt die Induktion und sammelt Material. Dann beginnt die Kausalbetrachtung. Blüher fragt: Haben die paar Dutzend Invertierte, die ich im WV. kennen gelernt habe, eine wesentliche Bedeutung für die Bewegung gehabt? Ja, denn gerade sie erzielten den größten Aufschwung, die tiefste und innerlichste Begeisterung der Jugend, eine Behauptung, die mit viel mehr Recht von der Gegenseite erhoben werden könnte. Weiter führt Blüher als Beweis der Richtigkeit seiner These seine persönliche 10jährige Erfahrung an, wobei 6 Jahre der bewußten systematischen Beobachtung galten. Er hält es dabei für notwendig, auffallend stark zu betonen, wie schwer es sei, einen feinen Sinn für das Erotische zu gewinnen. Man müsse es fühlen, man muß hören, wie Freund vom Geliebten gesprochen wird, man müsse verstehen, ob ein geschicktes Buch ein Gruß des Herzens sei. Sein eigenes Empfindungsvermögen ist, nach einer Stelle in seiner Selbstbiographie zu schließen, bereits so entwickelt, daß er, wenn er nachts über einen See weg Stimmen von badenden Menschen, darunter Frauen hört, zu unterscheiden vermag, ob eine Frau nackt ist oder nicht.

Blüher muß ferner zugeben, daß das System die Anwendung des Analogieschlusses verlangt. Er konnte nicht jeden einzelnen Wandervogel nach seinem Liebesleben ausfragen, hätte wohl auch meistens, wie er selbst ausführt, ungünstigere Antworten bekommen als die, die er selbst wußte. Daher durchforschte er einzelne charakteristische Wirbelpunkte, Kraftzentren der Bewegung, wobei er freilich den Beweis schuldig bleibt, warum gerade die von ihm gewählten Untersuchungsobjekte die charakteristischen Wirbelpunkte sind. Dann macht er einen Sprung, indem er sich den Rest selbst ergänzt, wodurch seine einheitliche Auffassung entsteht. In den Naturwissenschaften mag ein Analogieschluß zu einem Erfahrungsurteil von verhältnismäßig objektiver Gültigkeit führen, wenn die Objekte einander gleich sind. Im Bereich der Kulturwissenschaften, wo seelische und geistige Veranlagung stark differenziert sind, ist das gleiche Schlußverfahren nur mit höchster Sorgfalt anzuwenden.

Wie gefährlich muß ferner auf die Jugend die Unterscheidung wirken, die Blüher auf Grund der von Prof. Moll eingeführten Begriffe „Kontrektation" und „Detumeszenz" macht? Moll versteht unter dem Kontrektationstrieb den Trieb zur Gesellung. Seine äußerste Grenze ist die Zärtlichkeit, die Betastung der geliebten Persönlichkeit. Die sich plötzlich erhebende Begierde, sie zu löschen, gehört ins Gebiet der Detumeszenz. Blüher schärft der Jugend ein, eine tiefe Liebe zum eigenen Geschlecht sei möglich ohne das Aufkommen der Libido, was durch die eintretende Verdrängung verhindert wird. Das Liebesleben im WV. spielte sich nach seiner Behauptung wesentlich im selbständig gewordenen Kontrektationstrieb ab. Für das Ganze des Organismus konnte das aber nicht genügen; die großen Führer und Kraftzentren waren meist invertierte Vollmenschen, die den gesamten Liebeskomplex auf das eigene Geschlecht übertrugen. Gleichzeitig muß er auch einräumen, daß die Verdrängungsschranke jederzeit durch berauschende Getränke oder durch heftig aufkommenden Affekt niedergerissen werden kann.

Blüher kann seine Auffassung vom Liebesleben im WV. nur dadurch aufrecht erhalten, daß er grundsätzlich Bisexualität annimmt. Er glaubt eine Bestätigung dieser letzteren Ansicht in der Tatsache zu finden, daß in den Jahren der Pubertät der erwachende Sexualtrieb zwischen beiden Geschlechtern schwankt. Die Mädcheninvasionen im WV. erklärt Blüher als kluge Politik


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:29 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

invertierter Führer, dem Verdacht der Homosexualität im WV. möglichst zu entgehen, und als den Versuch jener Führer, die die Inversion vor sich selbst verbergen möchten. Dem Einwande, es gebe doch tatsächlich im WV. ein harmloses Zusammenwandern von Knaben und Mädchen, begegnet er mit der Behauptung, noch kenne niemand die heimliche Tragik, die hinter jenem erzwungenen Platonismus steckt.

Die allerschwerste Gefahr droht Blühers Theorie durch die Erfahrungstatsache: neben den vollinvertierten Führern wirkten ebensoviele — wir dürfen wohl sagen weit mehr Führer — ebenso begeisternd und fördernd, aber sie bekämpften die Homosexualität.

Freuds Theorie der Verdrängung bietet ihm nach seiner Meinung den Schlüssel zur Lösung dieses Rätsels. Mit ihrer Hilfe konstruiert er den Typ des Verfolgers: Augen irr, Gesichtsausdruck unsicher, Zucken im Gesicht, heftiges Sprechen, plötzliches Gerührtwerden beim Anblick der Jugend, dann wieder Kälte und Haß. Dieser Typ hat Angst vor sexueller Erkenntnis, er wird krank. Der Männertyp dagegen hat seinem invertierten Liebesleben Betätigung gegönnt, sein Liebesleben sublimiert, d. h. den sexuellen Trieb höher gezüchtet und weiter geführt zu allgemeineren Zielen, die der übrigen Menschheit nützlich sind. Der Männerheld geht auf praktisch-soziale Aufgaben. Der Künstler rettet sich vor Neurose durch Umbildung ursprünglich gleichgeschlechtlicher Triebregungen in künstlerische Produkte. (Schiller: Maltheser Frgm.; Goethe: Wilhelm Meister, ertrunkener Knabe.)

Trotz der schärfsten Einsprüche gegen seine Auffassung blieb Blüher fest und verlangt die Freigabe der Inversion als psychosanitärer Forderung und preist Magnus Hirschfeld, weil dieser bemerkte, die Homosexuellen aus besseren Ständen seien die nützlichsten Förderer in der Ausgleichung der Klassengegensätze, indem sie Lieblinge aus einfachen haben. Das sei eine Beobachtung von seltenem Wert. Blüher sieht also in der Freigabe der Inversion einen Gewinn für das Volksleben, das Volk werde auch viel gesünder werden durch die Heilung vieler Neurotiker.

Die Art und Weise, wie Blüher die Verdrängungstheorie Freuds benützt, bedeutet eine groteske Vergewaltigung der Tatsachen. Seine Verwendung der Mollschen Begriffe „Kontrektation“ und „Detumeszenz“ ist völlig unrichtig; denn nach ärztlichen Feststellungen betrachten auch die Homosexuellen als das Ziel ihrer Wünsche die sinnliche Triebstillung in den Armen des Liebesobjektes.

Die allerernstesten Bedenken erregt endlich die viel zu weite Fassung des Begriffes „sexual.“ Selbst in der von Eulenburg und Bloch gegründeten Zeitschrift für Sexualwissenschaft wird in einer Kritik der Schriften Blühers diese Veränderung nicht nur als falsch bezeichnet, sondern auch als geeignet, die verhängnisvollste Begriffsverwirrung anzurichten, denn Blüher scheut sich nicht, jede seelische Zuneigung, jede freundschaftliche soziale Sympathie zwischen Männern als Inversion zu bezeichnen.

Auf solchen Grundlagen entwickelt Blüher seine Theorie der Männerbünde in dem Werk „Die Rolle der Erotik in der männlichen Gesellschaft“. Eine unter der Vorherrschaft des Typus inversus stehende Gesellschaft von Männern baue den Staat auf. Er glaubt, ihre Spuren zu finden ebenso bei den Männerbünden der primitiven Völker wie beim WV., bei den Freimaurern



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:29 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

wie in den militärischen Kameraderien, im Templerorden wie bei Schiller, in den studentischen Verbindungen wie in den Kegelgesellschaften.

Auch in diesen Beweisführungen dieselben groben Irrtümer wie im WV.-Werk, Vergewaltigung der Tatsachen, höchst anfechtbare Deutungen, eine völlig unberechtigte Erweiterung des Sexualbegriffs, Mangel an Unterscheidungsgabe, falsche Schlüsse aus dem Sexualleben Jugendlicher auf die Gefühlswelt erwachsener Homosexueller; — gerade seine Entdeckungen im WV., daß die Homosexuellen die eigentlichen Träger sind, eine Entdeckung, die nicht bewiesen wird, wird grundlegend für seine Auffassung der Männerbünde überhaupt; — die völlige Verkennung des wahren Wesens der Homosexuellen, die im Grunde alle unglückliche Menschen sind, deren Wünsche stets auf die sinnliche Triebstillung in den Armen des Liebesobjekts gerichtet sind, eine bedauernswerte Oberflächlichkeit in der Behandlung des Problems der Liebeswahl und der Frau, Ablehnung der Wissenschaft, um zum Sinn der Geschichte zu kommen, zugunsten einer vagen Deutungskunst.

Ein näheres Eingehen auf das Erotikwerk erübrigt sich. Die große Gefahr, die es, wie überhaupt die ganze Schriftstellerei Blühers für die Jugend in sich birgt, liegt klar zutage. Unsere Jugend ahnt nicht, wo das Gift verborgen ist. Denn überraschend geschickt appelliert Blüher an den in ihr schlummernden idealen Sinn, an ihre Freude am Übertreiben der Kritik, an ihr unbefriedigtes Sehnen, Mißverständnissen in Schule und Elternhaus zu entgehen, an ihre Empfänglichkeit für schöne Naturschilderungen. Daher muß eine völlige Begriffsverwirrung über das Sexualproblem gerade in der Zeit eintreten, wo der erwachende Sexualtrieb unsicher tastet; der Männerheld erscheint als erstrebenswertes Ideal, die homosexuelle Liebe als wichtigster Teil des Eros, als etwas Natürliches, die höchste Kultur Erzeugendes; die vorübergehend auftretende sexuelle Neigung des Kindes zum eigenen Geschlecht wird verstärkt und zu einer dauernden gemacht, gegenüber dem andern Geschlecht tritt Kälte ein, es erfolgt selbstquälerische Selbstanalyse, die Jugend verliert ihre Harmlosigkeit und wird entwurzelt.

So bleibt nur eine Losung übrig: schärfster Kampf gegen diesen „Jugendführer“, dessen Selbstgefühl bis ins Pathologische gesteigert ist, der die Wissenschaft schroff ablehnt zugunsten der Methode der unmittelbaren Anschauung, der blendende Schlagworte formuliert, von verblüffender Pietätlosigkeit ist, der in der Bekämpfung der Autorität in der Familie und Kirche den Versuch macht, sich jeglicher Verantwortung zu entziehen, dessen ganze Gedankenwelt beherrscht wird von dem Glauben an die einzigartige Bedeutung des mannmännlichen Prinzips.

Wie denken und wünschen sich die Schüler ihre Lehrer?

Von Gerhard Friedrich.

(Aus den seminaristischen Übungen von F. E. Otto Schultze, Frankfurt a. M.).

Unter den verschiedenen Gesichtspunkten, von denen aus man heute die Fragen der Schulerziehung betrachtet, scheint mir einer der wesentlichsten der einer harmonischen Vereinigung von Unterricht und Erziehung zu sein. Mit Recht haben darum sowohl Theoretiker wie Praktiker immer wieder ihre



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:29 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Aufmerksamkeit auf die Grundbedingungen für die Erreichung dieses Zieles gelenkt, die zweifellos in der Persönlichkeit des Lehrers und Erziehers zu suchen sind; und zwar ist Klarheit über die Forderungen, die an den Charakter sowie an die theoretische und praktische Ausbildung des modernen Lehrers und Erziehers gestellt werden müssen, grundlegend einerseits für die Berufsberatung, die bestimmter Richtlinien zur Erfüllung ihrer verantwortungsvollen Arbeit bedarf, andererseits für die Behörden, die wissen müssen, auf welche Eigenschaften und Fähigkeiten bei den Anwärtern auf den Lehrer- und Erzieherberuf vornehmlich zu achten ist. Ebenso wichtig ist es für den angehenden Lehrer selbst, feste Anhaltspunkte zu haben für die Selbstprüfung, nach denen er die eigene pädagogische und menschliche Befähigung zu dem erwählten Beruf messen kann.

Angesichts der Wichtigkeit der Fragen nach dem Wesen der Lehrer- und Erzieherpersönlichkeit[1]) erscheint es mir wertvoll und wünschenswert, diesen in ihrer Bedeutung nicht hoch genug zu veranschlagenden Problemen ernsthaft induktiv nachzugehen und zutage tretende Ergebnisse nicht zu verschweigen.

Die Anregung zu der vorliegenden Untersuchung ist aus pädagogisch-psychologischen Übungen hervorgegangen, die Herr Prof. Dr. Schultze im Sommersemester 1921 an der Universität Frankfurt abhielt. Es wurden da Einzelpersönlichkeiten analysiert und die Fragestellungen für die Charakteristik ausgearbeitet. Das Beobachtungsmaterial mußte den Kursteilnehmern möglichst genau persönlich bekannt sein, damit sich alle Theorie unmittelbar aus der Wahrnehmung ergab. Daher wurden Menschen gewählt, die die einzelnen Kursteilnehmer aus ihrem früheren Leben gut kannten. Von einem zwar allen Teilnehmern zugänglichen Material wie Lehrergestalten aus „Gottfried Kämpfer“ und anderen Erziehungsromanen oder Autobiographien von Pädagogen wurde abgesehen, damit der Zwang, aus dem Leben zu schöpfen, möglichst stark wurde. Die zufällige Zusammensetzung des Kurses führte dazu, daß Fürsorgezöglinge und frühere Lehrer besprochen wurden. Besonders die letzten erwiesen sich als sehr geeignet, weil jeder Mensch aus seiner Schulzeit wohl mindestens einen Lehrer genau genug kennt, um sein Urteil über diesen an der Erinnerung zu klären, zu vervollständigen und in seinem Ergebnis festzulegen. Jeder Teilnehmer bekam darum die Aufgabe, sich den ihm noch am besten erinnerlichen Lehrer vorzustellen, in der Richtung bestimmter Fragen zu charakterisieren und zu erzählen, wie sich der einzelne Lehrer bei der gleichen Gelegenheit verhalten habe. Der Austausch der Beobachtungen legte die verschiedenen Möglichkeiten des Verhaltens oft mit schlagender Deutlichkeit dar. Die Situation ergab die Anregung des Kursleiters, weiteres Material zu sammeln und zusammenzustellen. Ich übernahm diese Aufgabe, zumal ich mich mit dem Stoff bereits näher befaßt und im Kurs zwei Lehrergestalten analysiert hatte. Das Material verschaffte ich mir durch Rundfragen bei Studenten des ersten und zweiten Semesters; denn gerade diese erschienen mir geeignet, weil bei ihnen einerseits die Erinnerung an die Lehrer noch frisch und unverwischt ist, und weil man andererseits bekanntlich nach dem Verlassen der Schule eher als vorher zu milder Be-

[1]) Vgl. William Stern, „Psychologie und Schule“, Zeitschr. f. päd. Psych. 1919, 5/6, S. 145 ff., und Martin Havenstein, „Was den rechten Lehrer macht“, Päd. Blätt. 1921, 5, S. 177 ff.



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:29 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

urteilung seiner Lehrer neigt und somit imstande ist, verhältnismäßig sachlich zu urteilen.

Um Mißverständnisse von vornherein auszuschließen, möchte ich ausdrücklich betonen, daß Herr Prof. Schultze aus naheliegenden Gründen es grundsätzlich abgelehnt hat, selbst Beobachtungsmaterial zu sammeln oder anzunehmen über Lehrer, die ihm persönlich bekannt sind; er weiß vielmehr ebensowenig wie ich, wer die Urbilder der beurteilten Gestalten sind. Die Schilderungen stammen aus Nord- und Süddeutschland, aus Bayern wie von der Wasserkante her. Im übrigen sind diese Gestalten zum Teil so typisch, daß es durchaus möglich ist, daß schon durch die Auswahl aus dem gesammelten Material sich jemand, der gar nicht dargestellt ist, getroffen fühlt. Diese Möglichkeit scheint mir um so näher zu liegen, als bereits mehrere Menschen, denen die Beschreibungen vorgelegt wurden, die aber keinen der geschilderten Lehrer kannten, sagten, die Gestalten kämen ihnen durchaus bekannt vor oder wären mindestens sehr wohl denkbar. Sollte also wirklich jemand in einer oder der anderen Beschreibung eigene Fehler oder Irrtümer wiedererkennen, so würde das besonders deutlich den Zweck meiner Untersuchung rechtfertigen, die eben gerade auf das Typische hinausläuft.

Die vorliegende Arbeit enthält vier Teile, und zwar 1. Spontanangaben von Studenten über frühere Lehrer, 2. Lehrercharakteristiken auf Grund von Fragebogen, 3. die theoretische Auswertung der Spontanangaben und 4. den Vergleich der Schülerwünsche mit den Idealforderungen eines Pädagogen.

I.
Schilderungen von Lehrern durch jüngere Studenten (Spontanangaben).

Die Schilderungen sind von den Studenten schriftlich eingereicht und, ohne daß eine besondere Fragestellung gegeben war, in eigener Formulierung und ohne Verbesserung in Stil und Rechtschreibung, meist nur verkürzt, abgefaßt worden. Dafür, daß die Studenten nicht rückhaltlos auf die Aufgabe eingingen, sondern sich teilweise erst langsam dazu entschlossen, ein Beispiel:

„Es ist für uns Schüler bei einem Lehrer ungeheuer schwer, viel schwerer als bei irgendeiner Persönlichkeit, mit der wir zusammenkommen, durch den Schleier der Lehrerautorität, den dieser absichtlich oder unabsichtlich über sich wirft, hindurchzusehen auf das Menschliche. Wir sehen den Lehrer in den meisten Fällen leider nur von einer Seite, der dienstlichen; er tritt uns gegenüber wie der Übergeordnete dem Untergebenen, als der Gebende gegenüber dem Empfangenden. Fast nie lernen wir den Lehrer in menschlicher Gleichstellung oder gar als seinerseits Empfangenden kennen. Doppelt groß ist das unwillkürliche Bedürfnis des Schülers, auch im Lehrer den Menschen mit seinen menschlichen Verhältnissen, mit seinen Fehlern und Schwächen, aber auch mit seinen achtenswerten Eigenschaften zu erkennen, ein Bedürfnis, das nicht ohne weiteres mit der Bezeichnung „Neugierde“ abgetan ist . . . .“

Im Folgenden gebe ich nun eine Auswahl aus dem Gesamtmaterial:[1])

1. Ist ein ausgezeichneter Lehrer. Er versteht es wirklich gut, seinen Stoff, der meist an den humanistischen Gymnasien etwas schlecht wegkommt und den beizubringen nicht leicht ist, in hervorragender Weise beizubringen. Er versteht es ausgezeichnet, sich in das Problem, das jeder einzelne Schüler für ihn bildet, hineinzuversenken. Er bildet den Beweis, daß man auch in fortgeschritteneren Jahren sehr gut den Geist der Jugend zu erfassen vermag und daß man mit ihr leben kann. In den unteren Klassen mag man vielleicht sein wahres Wesen infolge von mißverstandener Strenge noch nicht so recht zu würdigen wissen. Ich hatte aber Gelegenheit, ihn im Kriegsprimanerkurs kennen zu lernen, und kann nur sagen, daß ich mich da immer

[1]) Vgl. Michael Kesselring, „Untersuchungen über Ideale im höheren Jugendalter“. Zeitschr. f. päd. Psych. 1919, 1/2, S. 25/26.


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:29 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

freute, mit was für einer Unvoreingenommenheit er an jeden Menschen herangetreten ist, wie er stets das Beste angenommen hat, selbst wenn er bemerkte, daß der Betreffende durchaus nicht so harmlos war, wie er sich den Anschein gab. Der Eindruck eines tadellosen Charakters und guten Menschen, den ich aus dem Unterricht gewonnen hatte, wurde noch durch verschiedene Privatgespräche über komplizierte Fragen des Schulwesens verstärkt. Glänzend versteht er es, die Schüler in Disziplin zu halten. Das konnte ich sowohl bei uns als auch bei jüngeren Schülern bewundern. Während er uns mehr kameradschaftlich und vom Ehrenstandpunkt behandelte, suchte er auf die Kleinen durch das Beispiel einzuwirken. Mit einem Worte: in ihm haben wir das Beispiel eines Pädagogen im besten Sinne des Wortes, der von seiner Aufgabe durchdrungen ist, für sie lebt und vor allem auch für das, was er als recht anerkennt, tatkräftig eintritt, ein Mann mit Zivilkourage! Dieser kleine Abriß würde vollkommen unvollständig sein, wenn ich nicht noch wenigstens des treffenden Humors erwähnte, der zeigt, daß er in einer harten Schule des Lebens erworben ist."

2. „. . . . . Aus verschiedenen Äußerungen glaube ich entnehmen zu dürfen, daß ihn Enttäuschungen von der Menschheit abgestoßen haben, so daß er sich als feinfühliger Mensch auf sich selber zurückzog und so zu einer gewissen Weltfremdheit kam, die durch sein Junggesellentum verstärkt wurde. Ich glaube hier eine zum Teil gestrandete Existenz gefunden zu haben. Er würde sicher einen guten Privatgelehrten geben . . . . . ."

3. „Ist ein Mann, der über ein sehr großes Fachwissen verfügt, nur besitzt er den großen Fehler, alles vollständig einseitig nach seinem Gebiet orientiert zu betrachten. Dazu kommt eine grenzenlose Selbstüberhebung. Aus seiner früheren Laufbahn hat er einen Ton mit herübergebracht, den — ein gesellschaftsfähigerer und ebenso treffender Ausdruck steht mir leider nicht zur Verfügung — ich etwa mit Saubandenton bezeichnen möchte. Eine Eigenschaft, die mir sehr unangenehm auffiel, war die geistige Tyrannei, die einem die Arbeiten gerade auf seinem Gebiete sehr verleiden konnte. Betete man getreulich nach, was er vorgebetet hatte, und war es selbst so deutlich wie möglich, daß keine eigene Meinung, sondern nur Angenommenes nachgeplappert wurde, so zog er es doch vor einer eigenen, aber seiner Ansicht entgegengesetzten Ansicht vor. . . . ."

4. „Ist unfähig in allen Fächern, in denen ich ihn gehört habe. Dazu kommt eine Portion Beschränktheit und, wie mir scheinen will, eine Portion Liebedienerei. Dazu kommt noch eine tüchtige Portion Prahlerei mit Unbeholfenheit und außer diesen beiden das dringende Bedürfnis, sich in alles hineinzumischen."

5. „Er ist beinahe das Ideal eines Lehrers. Seine Unterrichtserfolge sind gut, die Anforderungen hoch, gehen aber nicht über den Horizont des Schülers hinaus. Vor allem versteht er es, durch einen guten Witz am rechten Platze immer wieder einmal Leben in die Bude zu bringen, wenn es wirklich etwas langweilig wird. Das wesentlichste aber ist, daß er sich sehr gut in den Geist seiner Schüler hineinzuversetzen versteht und in der Arbeit an der Jugend wirklich aufgeht. Er bietet seinen Schülern auch außerhalb des Unterrichtes sehr viel. Er ist nicht nur bei seinen Schülern sehr hochgeschätzt und beliebt, sondern auch an vielen anderen Stellen sieht man ihn als einen tüchtigen Mitarbeiter gern. Doppelt hoch ist es ihm daher anzurechnen, daß er bei der großen Arbeitslast, die auf ihm ruht, sich noch in so weitgehendem Maße der Vertretung der berechtigten Interessen der Schülerschaft widmet, da er von der Notwendigkeit der Verwirklichung der Ideen überzeugt ist, die zu einem natürlichen Verhältnisse zwischen Lehrern und Schülern führen. Er hat dadurch, daß er wirklich mit seinen Schülern verkehrte, erkannt, daß man Autorität, wie die Vertreter des alten Systems die Schleierwolke, bestehend aus Unnahbarkeit und vertrockneter Gelehrsamkeit nannten, in die sie sich zu hüllen beliebten, wirklich nicht brauchte. Er faßte vielmehr das Problem innerlich an und erreichte so, daß er durch sein Wirken bei seinen Schülern echte Achtung und Begeisterung für die überragende Persönlichkeit hervorrief. . . . . Daß er, weil er ein impulsiver Mensch ist, auch einmal danebenschießt, ist eben allzu menschlich. Er ist aber glücklicherweise kein Nachträger, und hat er mal zu scharf zugepackt, dann versteht er es auch gut, den Schaden wieder gutzumachen."

6. „Sein Unterricht wird gekennzeichnet durch das Wort Routine. Seine Methode ist gut, und man lernt sehr viel bei ihm, was Grammatik betrifft. Die philosophischen Probleme, die er zu erläutern hat, trägt er aus Routine zu sehr von sich aus ohne Mitwirkung der Schüler vor, weshalb diese dabei oft schlafen, besonders bei der 10. Wiederholung, und sehr wenig davon behalten. Charakteristisch für seine übertriebene Strenge, die in den Unter- und Mittel-, zuweilen auch in den Oberklassen die Schüler Angst schwitzen läßt, ist es, daß er auch dem Fehlenden Vierer hinschreibt, weil er die Leistungen zu beurteilen habe und die Fehlenden nichts leisteten. Er lebt durchaus in dem Untertänigkeitsverhältnis des vorigen Jahrhunderts. Dem Direktor als


Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:30 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

seinem Vorgesetzten folgt er unbedingt, wenn auch manchmal nur zähnekirschend, aber ebenso verlangt er unbedingte Unterordnung von seinen Schülern. Sein Wille ist unumschränkt. Er kann Aufgaben stellen, so hoch er will, bis der Direktor Einspruch erhebt; er kann bei schlechter Laune drei Viertel der Klasse einschreiben, er kann mit beißender Satire seine Anspielungen auf die Gegenwart machen, er kann in beißender Ironie heruntermachen: die Schüler haben sich ganz still zu verhalten. Anzuerkennen ist sein tiefgehendes und umfangreiches Wissen."

7. „. . . . . . furchtbar langweilig. Auch den Unbegabten hilft er nicht viel, denn seine Erklärungen sind dunkel und mißverständlich, weil er sich, besonders in der letzten Zeit, bei drei Sätzen wohl zweimal verspricht. Hat er seine Sache dreimal wiederholt, geht er unbekümmert weiter und läßt die andern sehen, wie sie das Pensum verstehen können."

8. „Zu scheiden ist sein Unterricht und seine Stellung zu den Schülern. Sein Unterricht in den Sprachen ist künstlich und verderblich. Er erzieht die Schüler tadellos zum Mogeln, insbesondere zum Vorpräparieren. Sämtliche Schüler, auch die guten, zittern während der Stunde vor Angst, zumal er sehr oft seine üble Laune an ihnen ausläßt. Es ist ein Fall vorgekommen, daß er infolge seiner gänzlich verkehrten Unterrichtsmethode einem schwächeren Schüler, den er auf dem Striche hatte, wegen eines Versehens, das die ganze Klasse gemeinsam begangen hatte, eine schlechte Note gab. . . . . Dazu wiederholt er bis zum Überdruß immer dieselben Witze, die in Wirklichkeit gar keine sind. Die Schönheit der Lektüre verdirbt er vielfach, indem er zuviel Grammatik hineinbringt. In seinem geschichtlichen Unterricht ist er kleinlich, verlangt mehr die Einzelheiten, nicht Verständnis für die großen Linien. Seine philosophische Propädeutik ist geradezu ein Verbrechen an den philosophischen Büchern, die er vorliest. Er legt zuerst seine bzw. seines Lehrmeisters Gedanken hinein, um sie von den Schülern in der nächsten Stunde sich wieder erzählen zu lassen. Eine Diskussion der Fragen, die in den ganzen zwei Jahren nur einmal vorkam, ist meistens unmöglich, weil sie in der Schule zur Denkfaulheit erzogen werden. Er weiß sehr viel, aber er glaubt alles zu wissen und empfindet jeden Widerspruch als eine persönliche Beleidigung. Zu seiner Stellung zu den Schülern: daß er den wenigsten näher stand, kaum mit einem oder zweien. Er suchte sicher eine Annäherung und war auch auf den Ausflügen umgänglicher, im Schulhaus aber umgab er sich sofort mit Würde und Autorität. Da er nervös überreizt und sehr jähzornig ist, die Wahrheit nicht vertragen kann und immer für seine Autorität fürchtet, kann kein Schüler sich länger als 5 Minuten mit ihm unterhalten, ohne in den Gewissenskonflikt zu kommen, entweder zu kriechen und ihn mit Schmeicheleien zu belügen (das tun 90 %), oder ihm die Wahrheit schonend beizubringen, in der Erwartung, jeden Augenblick vor die Tür gewiesen zu werden (das waren kaum 10 %)! Aber er will nicht nur die Wahrheit nicht hören; wenn er sie zufällig einmal hört, glaubt er sie einfach nicht. Findet sich nur eine Stimme, die dagegen spricht, so erklärt er die Wahrheit für Lüge, und alles bleibt beim Alten. Er rät seinen Schülern, nicht mit Scheuklappen durch die Welt zu gehen, aber er tut es selbst am meisten; er will nichts sehen oder hören, was ihn in seiner hohen Meinung von sich wankend machen könnte. Daher arbeitet er gegen jede Neuerung, wo er nur kann, nach dem Grundsatz „der Zweck heiligt die Mittel" und ist gegen Lehrer und Schüler nicht immer ganz wahrhaftig. Er ist viel zu stolz, um jemals auch nur einzugestehen, daß er in seinem Jähzorn zu weit gegangen ist, geschweige denn, daß er sich je bei einem Schüler entschuldigte. Statt andere um Verzeihung zu bitten, verzeiht er den anderen, usw. . . . . . . Er scheint ein wahres Vergnügen daran zu finden, schlechte Noten anzuschreiben, und ist in den Mittelklassen unglaublich streng. Alle Schüler zittern bisweilen vor Angst. In Oberklassen ist er unangenehm schmeichelnd und freundlich. Als Pauker ist er ganz gut.

9. „. . . . . Wenig beliebt, weil wenig verstanden. Er tritt für die Freiheit in der Schule ein. Er behandelt die Schüler der Oberklasse als jüngere Freunde, die ihr Urteil haben und ihre Meinung sagen dürfen, bei denen man angesichts ihres Alters diese oder jene vorschnelle Bemerkung nicht tragisch nimmt, auf deren durchaus anständiges und einwandfreies Benehmen dem Lehrer gegenüber man aber rechnet und deren Wort man glauben kann. — . . . . . . Er erzieht mit einer einzigen Ausnahme sonst noch an der Schule allein zum Selbstdenken."

10. „Ein Mann, der sich durchaus dem Alter und der Empfindungswelt seiner Schüler anzupassen versteht. Er tollt mit den Jungen, ist lustig, wenn es gilt lustig zu sein, versteht Spaß und kann doch jederzeit zum Ernst zurückkehren . . . . ."

11. „Freundlicher, lustiger Herr, nicht allzu streng, der den Schülern möglichste Freiheit gönnt, jedoch nach oben nicht immer fest bleibt. . . ."

12. „Er ist der einzige, der Mathematik schön unterrichtet, allerdings in den Oberklassen nur für die Begabteren. Die andern können nicht folgen. Er ist noch frisch vom Studium und ist



Digitized by Google

Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:30 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

bei allen seinen Erklärungen selbst dabei; er macht die Beweise selbst noch einmal mit. Der Mangel an Routine berührt wohltuend, der Unterricht ist infolgedessen anregend. . . ."

13. „Weiß sehr viel. Will alles anbringen und ist dadurch furchtbar trocken und geradezu langweilig, außerdem ungeschickt im Verkehr, verständnislos für alles außer in seinem Fache."

14. „Als Mensch und Wissenschaftler sehr hoch zu schätzen. Als Lehrer bringt er seinen Schülern sehr viel bei. Er betreibt dieses Geschäft aber mit einer so maßlosen Pedanterie, daß er Leuten, die nicht ebensolche Kleinigkeitskrämer sind wie er, einfach unausstehlich wird. Der Jugend steht er wegen seines Alters ziemlich fremd gegenüber. Daher ist er bei den kleineren Schülern reichlich unbeliebt und langweilt sie zu Tode. Bei den Schülern der oberen Klassen stellt er bisweilen allzuhohe Anforderungen; diese, gepaart mit übertriebener Akribie, langweilen und spannen die Schüler ab. Diese Tatsachen drängen selbst die große Gerechtigkeitsliebe des Mannes in den Schatten, und so kommt es, daß man ihn wohl schätzen, zu ihm aber in kein Verhältnis kommen kann."

15. „Ein (alkoholischer?) Choleriker, im Grundzug seines Wesens sehr gutmütig. Sein Unterricht ist durch Fachkenntnis nicht getrübt. Pädagogische Erfolge sehr minimal."

16. „Man muß scharf unterscheiden zwischen der dienstlichen und privaten Persönlichkeit. Im privaten Leben sehr gemütlich und auch liebenswürdig, dafür dienstlich um so schlimmer. Er ist maßlos vom Autoritätsdünkel gepackt. Er spielt gerne den Wohlwollenden. Von Vorurteilen kann er sich nicht ganz frei machen. Pädagogisch steht er nicht gerade sehr auf der Höhe. Er liebt es bisweilen, den Stoff in geradezu alberner Weise vorzutragen. Ferner sieht er auch in den Schülern der Oberklassen durchaus nicht immer Menschen, mit denen man nach den Regeln, die sonst unter kultivierten Mitteleuropäern üblich sind, verkehrt. Als Anhänger konservativer Ideen stemmt er sich mit aller ihm zu Gebote stehenden Macht — und das ist sehr viel — gegen das Aufkeimen des neuen Geistes. Er benutzt hierzu Mittel, die pädagogisch-psychologisch durchaus nicht einwandfrei sind, z. B. Einschüchterung der Schüler, wenn das vielleicht bisweilen auch nur unabsichtlich erfolgen mag. Durch dauerndes Hineinziehen der Politik bei allen passenden und unpassenden Gelegenheiten verschärft er das Aufeinanderplatzen der Geister. Ein weiterer großer Fehler von ihm ist es, daß er sich systematisch der Erkenntnis der tatsächlichen Lage verschließt. Durch einige wenige Schmeichler, die das Heer der Ängstlichen und Indifferenten mit sich reißen, wird er leider in seinem Wahne immer aufs neue gestärkt. Leider fehlt ihm auch die nötige Zivilcourage, wie ich aus seinem Verkehr mit seinen Vorgesetzten festzustellen Gelegenheit hatte. Er, dem ich den guten Willen durchaus nicht absprechen möchte, und der, wie gesagt, außerdienstlich ein ganz passabler Mensch ist, bedeutet für seinen Wirkungskreis — fast möchte ich sagen — ein Unglück, da er, von falschen Voraussetzungen ausgehend, den Gang der Entwicklung aufzuhalten sucht in Verkennung des Wesens der Jugend und der Gegenwart. Umlernen verlangt von ihm niemand; nur sollte er jüngeren, freudigeren Erziehern der Jugend Platz machen."

17. „Ist ein Pauker, aber auch nichts mehr. Fachkenntnisse besitzt er, dafür aber andere nicht so sehr viele, und von Kultur ist keine Spur zu finden. Er ist wohl der einzige durchaus nicht einwandfreie Charakter aus einem Kollegium von 18 Lehrern. Zu diesen Vorzügen kommt noch ein serviles Wesen, Günstlingswirtschaft und religiöse Intoleranz. Erzieht unfehlbar selbstbewußte Charaktere.

18. „Muster und Vorbild der vorrevolutionären-amtlichen Beamtenschaft; sachlich pedantisch; Standesdünkel; ohne eigene Meinung; willfähriges Sprechorgan „amtlicher Verlautbarungen"; amtliche Staatsauffassung: „S. M. lebe hoch!" „Ich hab' mich ergeben" mit Herkommensüberzeugung und unbewußter Selbsttäuschung; amtliche Religionsauffassung: „Gott mit uns" „Helm ab zum Gebet"; zurückhaltend religiös, offiziell christlich, sittlich betont, kantisches Sittlichkeits- und Pflichtgefühl; nach oben stumm, nach unten amtlich. Unproduktiv an Gedanken, eifrig in Zusammenstellungen; innerhalb der amtlichen bedingten Verhältnisse ehrlich, sachlich, eigenwillig, rücksichtslos, außerordentliches Autoritätsbedürfnis bis zur Willkür und Selbstgefälligkeit, doch nicht aus Wollust oder Ungerechtigkeit, sondern stets kantisch sittlich oder staatsautoritativ begründet mit meisterhaft unbewußt unehrlicher und abstoßender Freundlichkeit oder Wohlwollen; infolge unpersönlicher, nur einer spießerhaft unbewußten Selbsteingenommenheit entgegenkommenden Kritik kindlich und kindisch unerfahren, beinahe dumm im Urteil und im Erkennen (doch gilt das nicht für die Wissenschaft). Gestaltet, nicht gestaltend, trotz andauernder Reden über Persönlichkeit keine Persönlichkeit, sondern ein Opfer von Erziehung und Umgebung, mit entstelltem, formenverdecktem Grundcharakter der Dummheitsgüte und menschlicher Einfalt repräsentativ aufgeputzt und schulmeisterlich gedrillt.

19. „Sprechende Göschenbücherei und Lexikon; alles Umfassenwollen, Schnellzugsmensch



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:30 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

witzig, zugänglich, kameradschaftlich, geschmeidig und eitel, doch mit gesundem und anregendem Überblicksbedürfnis; entwickelnd und vortragend."

20. „. . . . . . . Bei ihm kann es vorkommen, daß er nach einem dreiviertel Jahr, seitdem er die Klasse übernommen hat, die Namen seiner Schüler noch nicht kennt, eben weil er ihnen gar nicht näher kommt und sie nur durch die Gelehrtenbrille ansieht und froh ist, wenn er mit seinem Pensum fertig wird. . . . ."

21. „Behält den Überblick für die großen kulturgeschichtlichen Zusammenhänge, deshalb im Unterricht lebhaft und interessant — mißtrauisch, kein Pädagoge."

22. . . . . Allerdings hat er mich in der Überzeugung seines sittlichen Standpunktes einige Male stutzig gemacht; ich sah und hörte verschiedenes, das auf innere Unwahrhaftigkeit, ja auf Heuchelei schließen ließ. Seine Handlungsweise war jedenfalls nicht immer so einwandfrei wie seine Worte. . . . . . Es gelingt ihm, aufkeimenden Ärger oder Mißstimmungen gegen einen Einzelnen zu überwinden. Trägt nicht nach.

II.

Schilderungen von Lehrern auf Grund von Fragebogen.

Da die bisherigen Angaben dem Zufall entstammten und daher mehr oder weniger unvollständig waren, wurde ein Fragebogen zusammengestellt und mit seiner Hilfe u. a. folgende Charakterbilder von Lehrern entworfen:

Beispiel:

„Direktor eines Gymnasiums in einer Stadt von 250 000 Einwohnern; Mitte der 40er Jahre. Fachgelehrter, der völlig in der Antike lebte und in seinem Berufe aufging. Er dichtete mehrere Einakter, die auch zur Aufführung kamen und einer gewissen Dramatik nicht entbehrten. Körperlich war er wenig widerstandsfähig, öfters krank, fast stets leidend. Er starb schnell mitten in den 40er Jahren dahin. Er wirkte durch seine volle Beherrschung der Sache; durch die lebendige Vermittlung des Stoffes riß er alle mit. Er besaß unerschütterliche Ruhe und zeigte starke Selbstbeherrschung, selbst wenn er innerlich erregt war. Er war durchaus gütig, dabei aber stets bestimmt, jedoch ohne Härte. Wir bewunderten ihn, weil er trotz seines schweren Leidens alles vermochte, was er wollte, und weil er ganz aus dem Rahmen der Lehrerschaft herausfiel. Wir kamen infolge der sonstigen Schulerziehung und der Kriegswirkung förmlich verloddert zu ihm; verschiedene Kandidaten hatten wir herausgegrault. Er erklärte uns bei der Übernahme der Klasse, er wollte uns wie Studenten behandeln. Dieser unerwartete Griff wirkte ungeheuer stark auf uns. In unverhältnismäßig kurzer Zeit brachte er uns ausnahmslos dazu, daß wir zu jeder Stunde mit Begeisterung unsere 100 Verse Homer präparierten. Angst vor Strafe kannten wir nicht, obschon er viel verlangte. Wir hätten uns geschämt, wenn wir unsere Arbeit minderwertig gemacht hätten. Wir bereiteten uns auf unsere Stunden wie aus einer selbst auferlegten Pflicht und aus zwingender Selbstverständlichkeit heraus vor. Er besaß unser volles Vertrauen, und wir sahen zu ihm auf wie zu einem Unfehlbaren.

Seine Homerstunden verliefen in folgender Weise: Er fragte zunächst, wer sich nicht vorbereitet hätte. Wir meldeten uns gegebenenfalls unbefangen und gaben auch an, weswegen: der eine hatte einen Roman gelesen, der andere war gewandert, ein dritter hatte Besuch gehabt und so fort. Wir verabredeten uns hierfür, damit sich nicht dieselben Kameraden öfters zu melden hatten und es ihrer nicht zu viele wurden. Drei oder vier durften sich melden. Diese Gewohnheit hatte er programmäßig selbst eingeführt. — Hierauf fragte er nach denen, die sich besonders gut vorbereitet hatten. Von den dreien oder vieren, die sich meldeten, mußte einer vor die Klasse treten und das ganze Pensum von 100 Versen aus dem Handexemplar des Direktors ohne Hilfe übersetzen. Jeder gab sich Mühe, in gutem Deutsch zu reden. Die andern unterstrichen während dieser Übersetzung die Stellen, die sie selbst anders übersetzt hätten. Am Schluß der Übersetzung gab er stets eine Note. Wenn jemand eine Vier verdient hatte, sagte er es ihm, gab ihm aber stets Gelegenheit, diesen Mangel auszubessern. — Hierauf sprach er über Einzelheiten des Stoffes vom grammatischen, etymologischen und kulturgeschichtlichen Standpunkt. Wir mußten außerdem kritisieren und sagen, was wir selbst anders übersetzt hätten. — Nachdem der Stoff so durchgearbeitet war, las er das Griechische ohne grammatische oder sonstige Zwischenbemerkungen als Ganzes vor, und wir wurden uns dabei der Schönheit Homers voll bewußt. Dann gab er eine Musterübersetzung in seiner schönen Rede- und Sprechweise, und wenn wir nachher, seiner Aufforderung folgend, die Vossische Homerübersetzung verglichen, fanden wir, daß er Besseres bot. Wir wußten, daß hiermit die Stunde eigentlich zu Ende war.



Digitized by Google

Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:30 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Er folgte nun einer Liebhaberei, indem er einige Minuten lang Homervokabeln diktierte, die er nach sachlichen Gesichtspunkten geordnet hatte, so über das homerische Haus, die Rüstung u. a. Von besonderem Interesse waren die vielen Synonima, die er dabei gab. — Den Schluß der Stunde bildete ein Privatgespräch über alles Mögliche. Zwanglos unterhielten wir uns das eine Mal über Kinos, das andere Mal über barhäuptiges Gehen und so fort. Trotzdem herrschte tadellose Disziplin."

Gegenbeispiel:

Lateinlehrer der oberen Klasse eines humanistischen Gymnasiums in einer Stadt von 250 000 Einwohnern. Junggeselle, etwa 60 Jahre alt.

Ich war etwa 1 Jahr bei ihm und habe nur Erinnerungen an seine Horazstunden. Von seiner fachmännischen Tüchtigkeit hatten wir alle eine sehr wenig günstige Vorstellung; wir haben uns sogar überlegt, wie es möglich war, daß er sein Oberlehrerexamen bestanden hatte. Man kann ihn weder einen Zunftgelehrten noch Fachmann noch Dilettanten, selbst nicht einmal Pfuscher nennen; denn er hatte kein Streben, keine Richtung, keine Geste, war absolut stumm, stumpfsinnig und denkfaul. Von Kritik keine Spur; von Großzügigkeit war ebensowenig zu bemerken wie von Kleinlichkeit oder von Tatsachenrespekt, Gründlichkeit oder Tiefe. Aufgeregt hat er sich einige Male. Leider sind mir die Einzelheiten hiervon nicht erinnerlich. Strenge Konsequenz und Energie gingen ihm völlig ab. Eine gewisse Gewandtheit besaß er — er war ja lange genug Lehrer —, sie bestand aber zugleich mehr in Lässigkeit und Gerissenheit; sein Arbeitstempo war langsam, seine Stunden maßlos langweilig. Von Warmherzigkeit war ebensowenig wie von Kälte etwas zu merken; sein ganzes Handeln war durch seine Stumpfheit bedingt. Ungerecht war er im allgemeinen nicht, auch kein Lügner. Allenthalben ging es nach seinem Schema. Interesse an der Schule brachte er ebensowenig auf wie Hohn oder Spott. Als wir von ihm weggingen, waren unsere Lateinkenntnisse eingerostet.

Seine Berufsaufgabe schien er darin zu sehen, daß er uns das vorgeschriebene Pensum übersetzen und einige Stellen auswendig lernen ließ. Andere Aufgaben schien er nicht zu kennen. Direkte Fehler machte er dabei nicht, ein Vorzug, den er seinen Übersetzungen (Spickern, Schwarten) verdankte; denn ohne diese konnte er nie arbeiten. Bei den Vor- und Musterübersetzungen, die er als Lehrer zu geben hatte, stellten wir häufig fest, daß er sie aus eigener Kraft nicht zustande gebracht, sondern die gleiche Übersetzung benutzt hatte, die wir heimlich gebrauchten. Grammatische, metrische und etymologische Eigenheiten traten in seinem Unterricht zurück. Einen Versuch, das Kulturbild der horazischen Periode zu rekonstruieren, machte er nicht. Interesse hierfür bekundete er nur, soweit die Schlüpfrigkeit seiner Lebensauffassung es bedingte. Diese kam bei erotischen Lektürestellen unverhohlen und mit breitem Grinsen zum Ausdruck. Es kam vor, daß er bei solch einer Stelle zu schmunzeln anfing; wenn die Klasse ihrerseits mit Lachen reagierte, hörte er auf zu übersetzen und überließ sich hemmungslos seinem Behagen. Wir haben ihn deshalb wiederholt unter uns als Schwein bezeichnet.

In seiner pädagogischen Behandlung unserer Leistungen kam fast nur in Betracht, daß jemand glatt übersetzen konnte, sonst bekam er eine geringe Note. Mühe gab er sich mit keinem von uns. Sinn für den guten Willen eines Schülers schien er nicht zu besitzen. Ein Eingehen auf unsere Eigenart konnten wir nicht bemerken, überhaupt schien ihm eigentliches Menschenverständnis abzugehen. Der Grundzug seines Wesens war, wie gesagt, eine hochgradige Stumpfheit. Trieb und Interesse fehlten ihm vollständig. Launen dagegen spielten bei ihm eine große Rolle und beeinflußten auch seine Noten weitgehend. Seine Zeugnisse gab er im allgemeinen schematisch nach der Rangordnung, dem Primus gut, der breiten Mitte genügend, den letzten eine 4.

Erzieherfähigkeiten gingen ihm völlig ab. Die Disziplin in seiner Klasse war mäßig, die Langeweile tödlich; sie wurde nur dadurch erträglich, daß wir vieles andere nebenbei trieben, vor allem viel lasen. Er wurde reichlich an der Nase herumgeführt. Wenn er einem mit Recht auf den Kopf zusagte, er lese seine Übersetzung ab, so konnte man, wenn er gute Laune hatte, ohne Strafe befürchten zu müssen, ruhig das Gegenteil behaupten. War er schlechter Laune, so stellte er sich neben einen und ließ einen weiter übersetzen. Man mußte dann die Übersetzung, die man auf dem Rücken seines Vordermannes mit einer Stecknadel festgemacht hatte, schnell wegnehmen. Es kam wiederholt vor, daß jemand mit solch einem Zettel auf dem Rücken plötzlich vorgerufen wurde. Wenn dieser dann zurückgehen muße, merkte er erst am Lachen der Klasse den Rückenschmuck. Mit breitem, gleichgültigem Lächeln gab er dann dem dazugehörigen Hintermann eine 5. — Mitunter saß er mit aufgestütztem Arm wohl minutenlang grinsend, die Klasse anblickend, da. Im Selbstgespräch sagte er dann wiederholt vor sich hin „Wie dumm! Wie dumm!" Wenn nun die Schüler lachten, fragte er: „Warum lachen Sie denn?" Der angeredete Schüler versicherte empört: „Ich lache ja gar nicht." Er replizierte gleichmütig in seinem stumpfen Phlegma: „Sie unverschämter Mensch, Sie lachen ja dauernd. Ich sehe Sie



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:30 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

ja lachen". So kam es mitunter zu Unterhaltungen zwischen Lehrer und Schüler, aus denen mir nur noch sein näselnder, fauler Ton in Erinnerung geblieben ist. Schließlich brach er mit dem typischen Wort: „Ach, setzen Sie sich!" diese Szene ab. — Folgende Geschichte ist ihm mit mir passiert: Ich fehlte einmal. Am Ende der Stunde gab er seine Aufgaben und rief, um zu prüfen, daß wir sie verstanden hatten, mich beim Namen auf. Niemand antwortete. Er wiederholte meinen Namen. Abermals keine Antwort. Nochmalige Aufforderung. Die Klasse beginnt zu lachen. „Stehen Sie auf, wenn ich mit ihnen spreche!" Mehrmals hat er mich, den Abwesenden, so aufgefordert; schließlich endete er seine Rede mit den üblichen Worten: „Ach, setzen Sie sich!" und ging hinaus, ohne gemerkt zu haben, daß ich fehlte.

In seinem Privatleben trauten wir ihm keine Beschäftigung mit geistigen Dingen zu. Der Politik, dem Vaterland, selbst dem Kriegsausbruch stand er völlig teilnahmslos gegenüber. Für Weltanschauung, Religion, Philosophie, Kunst hatte er kein Interesse, für Pädagogik selbstverständlich nicht.

Unter seinen Kollegen war er wenig geachtet. Er stand, ein Junggeselle, isoliert da. Von geselligen Beziehungen war uns durch Mitschüler bekannt, daß sie ihn im Kaffeehaus mit Kokotten gesehen hatten und daß er ständiger Gast in einem berüchtigen Weinlokal mit Damenbedienung war.

Körperlich war er kümmerlich entwickelt. Ob er krank war, weiß ich nicht. Seine Kleidung ist mir nicht als nachlässig in Erinnerung. Seine Haltung zeigte einen starken Schlendrian, eine gewisse läppische Selbstgefälligkeit. Seine Sprechweise war nusselnd und gleichgültig. Die Worte kamen langgezogen und knarrend heraus. Es war, als wenn es ihm zuviel war, seinen Mund aufzumachen. Sein Benehmen war Montags am häßlichsten, dann gab er sich mit flegelhaftestem Gähnen und Sichdehnen in der schamlosesten Weise nach. Bescheidenheit und Dünkel lagen ihm gleich fern. Selbsterziehung schien er nicht zu kennen. Sein Einfluß auf uns war traurig. Er konnte uns nicht zum Denken anspornen, keine edlen Gefühle in uns wecken, unsern Willen nicht anregen.

III.

Theoretische Ergebnisse.

Aus den unverkürzten 68 Spontanschilderungen wurden alle zur Charakteristik der betreffenden Lehrer dienenden Urteile ausgesondert, und es ergaben sich 522 Einzelurteile (235 günstige, 18 wertindifferente, 269 ungünstige). Diese ließen sich fast zwanglos zusammenordnen und führten von selbst zu zwei verschiedenen Fragen:

1. Wie denkt sich der Schüler seinen Lehrer?
2. Wie wünscht er sich seinen Lehrer?

Was die Zahlen betrifft, die in den Zusammenstellungen verwendet sind, so ist zu berücksichtigen, daß in mehreren Schülerurteilen der gleiche Lehrer dargestellt ist. Ferner ist zu bedenken, daß die Interesserichtung der Schüler zumal in ihren Darstellungen ganz vom Zufall abhängig ist; manche haben sicher vieles anzugeben vergessen, worüber sie bei ausdrücklichem Fragen hätten Auskunft geben können. Hieraus, aus der Unreife der Urteilenden und aus dem verhältnismäßig geringen Umfang des Materials verbietet es sich natürlich, aus diesen Zahlen auf den objektiven Tatbestand zu schließen, etwa auf die durchschnittliche Beschaffenheit des deutschen Oberlehrers überhaupt.

Methodologisch kommt noch in Betracht, daß bei der Rubrizierung gelegentliche Wiederholungen nicht zu vermeiden waren; so ist z. B. Gelehrsamkeit unter „Fachliche Tüchtigkeit" und zugleich unter „Geistige Gesamthöhe" gebracht, Gutmütigkeit und Boshaftigkeit unter „Soziale Anlage" und „Gefühlsmäßige Einstellung" u. a. m. Bei der Abzählung der Werturteile (günstig indifferent, ungünstig) sind die doppelten Rubrizierungen weggelassen. Da die seltener gebrauchten Urteile zahlenmäßig nicht ins Gewicht fallen, wird die Anzahl der abgegebenen Urteile nur da genannt, wo sie größer als 4 ist; sie wird in Klammern beigefügt.



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:30 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Im Folgenden werden die Urteile, nach psychologischen Gesichtspunkten geordnet, angeführt; sie sprechen zum großen Teil so deutlich für sich selbst, daß im allgemeinen nur wenig zur Erläuterung hinzugefügt zu werden braucht.

Fachliche Tüchtigkeit (33 günstige, 7 ungünstige Schülerurteile): Äußerst gelehrt, gelehrt (6); wissenschaftlich ausgezeichnet; große Fachkenntnisse (18); sachlich; kritisch; tief; scharf; klar. — Unwissend; unwissenschaftlich; durch keine Fachkenntnis getrübt; unfähig in allen Fächern; schulmeisterlich gedrillt.

Die Urteile zeigen, daß die Schüler einen Blick für das haben, was der Fachmann beachtet, für Vorzüge wie Schwächen. Aus der großen Anzahl günstiger Urteile widerlegt sich wohl ohne weiteres die Meinung, daß die Schüler auf Grund einer gehässigen Einstellung oder natürlichen Feindschaft gegen ihre Lehrer ihre Äußerungen getan haben; vielmehr wird gründliche Fachkenntnis durchaus anerkannt.

Lehrerfolg (16 günstige, 11 ungünstige Schülerurteile): Bringt den schweren Stoff in hervorragender Weise bei; bringt sehr viel bei; gut (11). — Unterricht fürchterlich und verderblich; erzieht zu Unselbständigkeit und Denkfaulheit (5); wird mit dem Stoff nicht fertig; nur für die Begabten gut; gering.

Lehrmethode (10 günstige, 11 ungünstige Schülerurteile): Geschick; Routine; fehlende Routine wirkt wohltuend, weil nicht übertrieben gewandt; nicht ungeschickt; Pauken ist ihm verhaßt; macht die Beweise selbst noch einmal mit; entwickelnd. — Ungewandt; unbeholfen (5); Pauker; vortragend; abgeleiert; geschäftsmäßig; trocken; schematisch; stellt zu hohe Anforderungen.

Aus den Bemerkungen über die Lehrmethode als solche erkennt man den Ruf der Schüler nach geschicktem, der Art des jeweiligen Stoffes Rechnung tragenden Unterricht.

Eingehen auf Einzelheiten (6 günstige, 16 ungünstige Schülerurteile): Gründlich (5); sorgfältig. — Akribie; pedantisch (5); kleinlich; wiederholt zu oft; will alles anbringen; oberflächlich.

Die Schüler zeigen Verständnis für gründliche Arbeit, klagen aber lebhaft über Kleinkrämerei und übertriebene Sorgfalt.

Eindruck des Unterrichts (8 günstige, 11 ungünstige Schülerurteile): Interessant (7); unterhaltend. — Langweilig (11); [trocken; geschäftsmäßig; abgeleiert; vortragend]. [1])

Bei der großen Bedeutung des Unterrichtseindrucks auf die Schüler muß die hohe Ziffer für Langeweile recht bedenklich stimmen; denn Langeweile ist schlechthin die gefährlichste Kulturgiftpflanze in der Schule. Die Schüler leiden unter dem Mangel an Schwung und mitreißender Begeisterungsfähigkeit des Lehrers.

Gefühlsmäßige Einstellung (21 günstige, 3 indifferente, 17 ungünstige Schülerurteile): Froh; lustig; lebhaft (5); temperamentvoll; gutmütig; Geduld; Herzensgüte; Gefühlsinnigkeit; reiche Innerlichkeit. — Ernst. — Verbittert; nervös; reizbar; jähzornig; aufbrausend; ungeduldig; von Launen abhängig; boshaft; interesselos.

Das Zahlenverhältnis der Urteile 21:17 entspricht nicht dem Gedanken Jean Pauls: „Heiterkeit ist der Himmel, unter dem alles gedeiht außer den Giften". Die Schüler empfinden gerade den Mangel des Lehrers an Frohsinn und innerer Freudigkeit oft sehr lebhaft.

Erzieherfähigkeiten (28 günstige, 1 indifferentes, 49 ungünstige Schülerurteile): Guter Pädagoge, Lehrer (11); wirkt durch Beispiel; erzieht zum Selbstdenken; Wille zur Erziehung, nicht zum Pensum; feste Erziehungsgrundsätze; hält Disziplin; gerecht (5); macht eigene Fehler wieder gut; nicht nachtragend. — Streng. — Kein Pädagoge; lächerlich unfähig; schlechter Lehrer; pädagogisch nicht auf der Höhe; pädagogische Erfolge sehr minimal; [Pauker; schulmeisterlich gedrillt]; kein Vorbild; haut daneben; pensionsbedürftig; zum Pensionieren reif (5),

[1]) Wiederkehrende Urteile sind bei der Wiederholung hier und in den folgenden Fällen in eckige Klammern gesetzt.

Generated on 2019-10-25 07:30 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google


Digitized by Google

Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

verbraucht; [unbeholfen (5); ungewandt]; zu bewußt wirkend; kennt nur gute und schlechte Schüler; hält schlecht Disziplin; ungerecht; erzieht selbstbewußte Charaktere; erzieht zum Mogeln; erzieht zum Heucheln; [erzieht zu Unselbständigkeit und Denkfaulheit (5)]; zieht vor; erzieht von oben herab; selbstherrlich; autokratisch; absolut; tyrannisch; schüchtert ein; macht Angst; übertrieben streng; autoritätsbedürftig.

Den Erzieherfähigkeiten messen die Schüler ungeheure Wichtigkeit bei, und dementsprechend sind auch gerade unter diesem Gesichtspunkt bei weitem die meisten Urteile abgegeben worden. Erschreckend ist die Menge der ungünstigen Urteile, besonders der Reichtum an Einzelbemerkungen über Erziehungsfehler, deren Anschaulichkeit sicher nicht auf Vorurteile und Irrtümer zurückgeht, sondern offenbar auf ein lebhaftes Sehnen der Schüler nach echten Erzieherpersönlichkeiten, nach wirklicher Erziehung zurückschließen läßt.

Fähigkeit zum Eingehen auf die Schüler (30 günstige, 2 indifferente, 18 ungünstige Schülerurteile): vorhanden; Liebe zu den Schülern; herzlich; feinfühlig; volle Anpassung; sieht die Schüler als jüngere Freunde an; verkehrt mit den Schülern, daher Verzicht auf Autorität; Kameradschaft; vertritt die Interessen der Schüler; hat den Geist der Schule erfaßt; überzeugter Vertreter eines neuen Geistes in der Schule; für Freiheit der Schule; gönnt den Schülern möglichste Freiheit; sucht die Schüler zu verstehen; jeden als Problem nehmend. — Patriarchalisches Verhältnis; wenig beliebt, weil wenig verstanden. — Fähigkeit zum Eingehen auf die Schüler fehlt (10); feindseliges Verhältnis; vertieft absichtlich die Distanz; Untertänigkeitsverhältnis; abweisend; kühl; fremd; verkennt das Wesen der Jugend.

Das Auffällige ist hier nach den Urteilen das verhältnismäßig häufige Fehlen des Verständnisses der Lehrer für die Schüler; andrerseits sieht man aus der Mannigfaltigkeit der günstigen Bemerkungen, daß die Fähigkeit des Lehrers zum Eingehen auf die Schülereigenart ebenso wie die Erzieherfähigkeiten überhaupt den Schülern ganz besonders wichtig erscheinen, daß sie also einen offenen und herzlichen Verkehr mit den Lehrern herbeiwünschen.

Allgemeinbildung (8 günstige, 6 indifferente, 9 ungünstige Schülerurteile): Allgemeinbildung auffällig gut; fein; äußerst kultiviert; vielseitig; erfahren; fördert die Allgemeinbildung. — Achtbarer Spießer; unbedeutend; unbedeutender Durchschnitt. — Allgemeinbildung fehlt; auf dem Stand seines 30. Jahres stehen geblieben; innere Unbildung; unkultiviert; unfeiner Ton; einseitige Bildung; verständnislos für alles außer seinem Fach; fehlender Ernst.

Gute Allgemeinbildung wird lebhaft anerkannt und nach den verschiedensten Seiten hin charakterisiert; für ihren wirklichen oder vermeintlichen Mangel finden sich einige drastische Ausdrücke. Man erkennt, daß sich die Schüler durch eine einseitige Fachbildung des Lehrers in dem dringenden Bedürfnis nach allgemeingeistiger Anregung nicht befriedigt fühlen.

Geistige Gesamthöhe (15 günstige, 1 indifferentes, 28 ungünstige Schülerurteile): [äußerst gelehrt, gelehrt (6)]; Streben nach Tiefe; [klug; kritisch; tief; scharf; klar; sachlich]; weltoffen; geistig beweglich; als Mensch unterhaltsam; frei; vorurteilslos; eigene Überzeugung; besitzt erstrebt Übersicht; steckt hohe Ziele; für höhere Gesichtspunkte empfänglich. — Noch unbeständig; [achtbarer Spießer; unbedeutend; unbedeutender Durchschnitt]. — Dumm; beschränkt; nicht besonders begabt; [unproduktiv]; ohne eigene Meinung; von Vorurteil abhängig; unfähig zu objektivem Urteil; kein Verständnis für große Zusammenhänge; Überblick fehlt; ohne innere Festigkeit; fachsimpelnd; [verständnislos für alles außer seinem Fach]; höheren Fragen hilflos preisgegeben; für höhere Gesichtspunkte unempfänglich; innerlich und äußerlich alt; nicht mehr neuerungsfähig; stemmt sich gegen Neues; albern; Narr.

Eine große Reichhaltigkeit an Einzelbemerkungen kennzeichnet die Einstellung der Schüler zu der geistigen Gesamthöhe des Lehrers, an die sie offenbar hohe Anforderungen stellen. Aus dieser Einstellung dürfte sich auch die überwiegende Anzahl der ungünstigen Urteile erklären.

Soziale Anlage (32 günstige, 21 ungünstige Schülerurteile): Vertrauend; [gutmütig]; gemütlich; wohlwollend; väterlich; familiär; freundlich (6); nett; zuvorkommend; nobel; vornehm-



Digitized by Google

Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:30 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

aristokratisch; [gerecht (5); macht eigene Fehler wieder gut]; tolerant; offen; zugänglich; [feinfühlig]; anhänglich. — Mißtrauisch; hinterlistig; abstoßend freundlich und wohlwollend; freundlich schmeichelnd; hämisch; beißende Ironie; [boshaft]; sich einmischend; indiskret; taktlos; aufdringlich; rücksichtslos; brutal gegen Unbegabte; ehemaliger Unteroffizier, sehr grob; grob; unberechenbar; [ungerecht; abweisend; kühl]; unzugänglich.

Viele Urteile liegen über die soziale Anlage vor; sie hängt eben eng mit der Erzieherpersönlichkeit und ihrem Verhalten den Schülern gegenüber zusammen, als deren rein menschliche Seite sie von diesen besonders hervorgehoben und scharf kritisiert wird.

Stellung zum Selbst (6 günstige, 3 indifferente, 37 ungünstige Schülerurteile): Große Selbstüberwindung, Selbstbeherrschung; zurückhaltend; religiös zurückhaltend; stark sittlich; pflichtbewußt. — Impulsiv; hält viel auf äußere Form. — Unbeherrscht; religiös intolerant; eigenwillig; verträgt keinen Widerspruch; empfindlich; leicht beleidigt; Prahlerei; selbstgefällig; eingebildet (7); eitel; glaubt alles zu wissen; [selbstherrlich]; grenzenlose Überhebung; Standesdünkel; Autoritätsdünkel; [erzieht von oben herab]; spielt gern den Wohlwollenden; neugierig; schwatzhaft; [albern; Narr]; Selbstironie; lebemännisch; angefaulte Moral; egoistisch; zu schüchtern.

Man sollte meinen, daß die Schüler auf die Stellung des Lehrers zum Selbst weniger achten; um so mehr überrascht die große Anzahl der Urteile auf diesem Gebiet. Darin und in dem Inhalt der einzelnen ungünstigen Urteile zeigt sich der natürliche Instinkt der Schüler für wahre menschliche Werte und ihre Empfindsamkeit gegen die Verletzung der Pflichten, deren Erfüllung sie vom Lehrer seinem eigenen Ich gegenüber verlangen.

Stellung zum Vorgesetzten (1 günstiges, 1 indifferentes, 11 ungünstige Schülerurteile) Zivilkourage vorhanden. — Noch nicht angestellt, daher sehr von oben abhängig. — Zivilkourage fehlt; servil; liebedienerisch; Kapitulantennatur; kein Rückgrat nach oben; willfähriges Sprechorgan amtlicher Verlautbarungen; nach oben stumm, nach unten amtlich; wenig Willensstärke gegenüber dem Direktor; nach oben nicht immer fest.

Die große Bedeutung des Verhaltens des Lehrers zu seinem Vorgesetzten tritt klar zutage. Mögen die Urteile sachlich richtig sein oder nicht, jedenfalls ist es bedauerlich, daß solch Bild sich in den Köpfen dieser Jungen widerspiegelt. Aus diesen Urteilen klingt aufs deutlichste ihr Schrei nach wahren Führernaturen unter den Lehrern wider.

Stellung zur Politik (1 indifferentes, 7 ungünstige Schülerurteile): Weiß in unserer Zeit Bescheid. — Gegenwartsverständnis fehlt; beißende Anspielungen auf die Gegenwart; politischer Katzenjammer; Politik bei passenden und unpassenden Gelegenheiten hereingezogen; dringt seine Auffassung auf.

Die Hinzufügung dieser Rubrik rechtfertigt sich durch eine Anzahl Äußerungen, die hauptsächlich bei älteren Lehrern fehlendes Verständnis für die Gegenwart und vielfach beobachtete Unfähigkeit zur Umstellung auf die neuen Verhältnisse betonen.

Wahrhaftigkeit (4 günstige, 5 ungünstige Schülerurteile): Aufrichtig; ehrlich; spricht die Wahrheit. — Unaufrichtig; innerlich unwahr; Heuchelei.

Daß sich hierüber sehr wenig Urteile finden, hat seinen Grund offenbar darin, daß auch die Schüler die Wahrhaftigkeit als eine selbstverständliche Voraussetzung für jeden Lehrer ansehen und die Sachlage dieser Voraussetzung wohl im allgemeinen entspricht.

Humor und Witz (4 günstige, 1 ungünstiges Schülerurteil): Humor vorhanden; Witz vorhanden. — [Verbittert]; wiederholt stets denselben Witz, der kein Witz ist; [albern; Narr].

Schönheitssinn (2 günstige, 2 ungünstige Schülerurteile): Ästhetische Begabung; betont poetische Schönheiten. — Schöngeistiger Dilettant; verdirbt die Schönheit der Lektüre durch Grammatik.

Es ist auffällig, daß über diese beiden Rubriken so wenig von den Schülern gesagt wird. Es scheinen für sie demnach Humor, Witz und Schönheitssinn



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:30 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

bei ihren Lehrern etwas Besonderes und Seltenes zu sein, während sie doch, wie im Leben überhaupt, so vornehmlich in der Erziehung immer von neuem Quellen echten Frohsinns und tiefinnerer Freude sein sollten.

Guter Wille (11 günstige, 1 ungünstiges Schülerurteil): Guter Wille vorhanden (11); [Wille zur Erziehung, nicht zum Pensum; hohe Ziele]. — Schwach. —

Der fast rein positive Charakter dieser Urteile läßt zurückschließen auf das Bestreben der Schüler, möglichst sachlich und gerecht zu urteilen.

Ein Gesamtüberblick über die Spontanschilderungen zeigt die erfreuliche Tatsache, daß in zwei Gebieten, „Fachliche Tüchtigkeit" und „Guter Wille", die günstigen Urteile stark überwiegen, daß also auch nach dem Schülerurteil unser Oberlehrerstand Gutes will und kann. Dagegen muß es ernst stimmen, daß die Anzahl der Urteile über Erzieherleistungen sehr groß und die Meinung der Schüler darüber sehr gering ist.

IV.

Vergleich der Schülerwünsche mit den Idealforderungen eines Pädagogen.

Nach Feststellung der Ergebnisse aus den Schülerurteilen liegt es nahe, irgendein Lehrerideal aus der Literatur damit zu vergleichen. Betrachtet man z. B. die Forderungen, die Adolf Matthias[1]) an den vollwertigen Lehrer stellt, so ergibt sich Folgendes:

Von den sieben Hauptgruppen, die Matthias aufstellt, sind sechs auch in den Schülerurteilen vertreten; es fehlt nur die Gruppe, die über amtlichen Charakter, Kollegialität und soziale Stellung des Lehrers handelt. Aus den übrigen Gruppen, die 24 positive und 18 negative Forderungen enthalten, sind nur drei von den Schülern nicht erwähnt: 1. Der Lehrer muß selbst ein Ideal vor Augen haben; 2. er muß Ideal und Wirklichkeit stets in Verbindung halten; 3. seine Religiosität soll sich nicht in vielen Worten äußern, sondern im ganzen Ton und Tun sich ausdrücken.

Man sieht also, daß außer der erwähnten Gruppe der Beamteneigenschaften, die an sich nicht im engeren Gesichtskreis der Schüler liegt, nur drei einzelne Idealforderungen fehlen. Dieser Mangel ist eine natürliche Folge der Altersstufe der Schüler. Das wichtigste aber ist, daß die Schüler sonst auf genau die gleichen Momente achten wie der Pädagoge und daß in keinem Punkte ein Widerspruch zwischen den Forderungen der Schüler und denen von Matthias besteht. Diese Tatsache zeigt ganz deutlich, daß (mindestens) die älteren Schüler sehr gut beobachten und in ihren Werturteilen im allgemeinen durchaus das treffen, was auch der Fachmann erkennt und fordert. Nur die Altersstufe hindert sie, einige abstrakte Forderungen zu stellen, die erst dem gereiften Manne nahe liegen. Die Schüler erkennen nicht nur mit feinem Instinkt Vorzüge wie Schwächen des Lehrers, sondern achten auch scharf darauf und richten ihr Verhalten dem Lehrer gegenüber weitgehend darnach ein. So möge das Ergebnis der Arbeit zngleich als Mahnung angesehen werden, die Schülerurteile ernst zu nehmen und nicht von vornherein als unreif und geringschätzig oder gar gehässig beiseite zu werfen.

[1]) Vgl. Baumeister, „Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen," II. Bd., 2. Abt., S. 10/29.



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:30 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Betrachtungen über die Unterrichtsfrage vom Standpunkt der Philosophie des „Als-Ob“.

Von Hans Fuchs.

Die von Vaihinger in seinem grundlegenden Werke[1]) niedergelegte Philosophie des Als-Ob hat das moderne Denken nachhaltig beeinflußt, indem es moderne Weltanschauungsfragen in neue Beleuchtung rückte und neue eigenartige Probleme aufwarf. Die Meinungen über viele Anschauungen Vaihingers z. B. über seine Kantinterpretation, über seine biologische Lebensauffassung, über seinen idealistischen Positivismus mögen sehr geteilt sein — das ist gerade deshalb verständlich, weil die verschiedensten Weltanschauungen in seiner Philosophie einen Konzentrationspunkt gefunden haben —, in einem Punkte sind sich aber wohl alle, die sich mit V. beschäftigt haben, einig, über die Bedeutung der formalen Auswertung des Fiktionalismus für die einzelnen Wissenschaften.

Auch die Pädagogik kann an V.s Werk nicht achtlos vorübergehen und wird in Zukunft noch manche fruchtbare Anregung vom Fiktionalismus erfahren. Besonders die Unterrichtslehre wird die völlige Deutung vieler Maßnahmen nur mit Hilfe des Fiktionalismus herbeiführen können. So scheint auch die heute so viel umstrittene Unterrichtsfrage vom fiktionalistischen Standpunkt aus eine Erklärung zu finden. Zu ihrer näheren Untersuchung wird man auch auf eine kurze geschichtliche Erörterung nicht verzichten können, und man wird daher gut tun, auf die Sokratik des Rationalismus zurückzugehen.

Die rein scholastisch und dogmatisch orientierte Zeit nach der Reformation führte in der Pädagogik zu einer mechanischen, geisttödenden Methode, besonders zu einem memorierenden, grammatikalisch zergliedernden Religionsunterricht, der aber auch für die andern Unterrichtszweige maßgebend wurde. Die Unterrichtsweise bestand im öden Abfragen des zu memorierenden Stoffes, und wo man einen vertiefenden Unterricht zu erteilen glaubte, wurde ohne Rücksicht auf die menschliche und besonders die kindliche Psyche die Methode des wissenschaftlich philosophischen Denkens auf die Schulmethode übertragen. Lernstoff waren die Dogmen der Kirche, und ihre gelehrten Interpretationen gestatteten nichts anderes als eine memorierende Methode, weil der Laie von vorneherein darauf verzichten mußte, verständnisvoll dem Dogmengebäude der Kirche nahe zu treten.

Da kam die Zeit des Rationalismus, und basierend auf der Lehre vom Naturrecht und der Naturreligion formulierte man in der Pädagogik das Prinzip der Naturgemäßheit. Jetzt sah man die Psyche des Menschen ganz anders. Sie erschien als eine organische Einheit, deren Hauptfunktion die Ratio war. Man zog daraus die methodische Konsequenz und sah das Ziel des Unterrichts darin, der Ratio zu zweckmäßiger, naturgemäßer Tätigkeit zu verhelfen, sie selbständig zu machen, nur die Stoffe an sie heran zu bringen und sie von ihr assimilieren zu lassen. Mit dem Rationalismus kam man auf den Gedanken des Sokrates zurück, der Seele die Möglichkeit zu geben, sich aus

[1]) Hans Vaihinger, Die Philosophie des Als-Ob. System der theoretischen, praktischen und *religiösen* Fiktionen der Menschheit auf Grund eines idealistischen Positivismus. Mit einem *Anhang* über Kant und Nietzsche. Vierte Auflage. Leipzig 1920.



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:30 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

sich selbst zu entwickeln, „in sie den Stachel zu legen, der sie unwiderstehlich vorwärts treibt", den Drang zur Wahrheit, entsprungen aus der Tiefe der Seele, der zur Einheit des Erkennens und Wollens strebt, zu der Gewißheit, daß unser Leben bestimmt ist durch die Ideen, die ihm Wert geben. So soll die Seele Motiv und Ziel der Selbstentfaltung erhalten. Das soll geschehen durch den sokratischen Unterricht, der die Selbsttätigkeit fördert und die Kräfte der Seele wachruft. Die sokratische Methode bildete eine wesentliche Seite der Philosophie des Sokrates, war die Methode des griechischen Rationalismus und wurde auch die Methode des Rationalismus des 18. Jahrhunderts. Es waren also die Prinzipien der Anschaulichkeit und der Selbständigkeit, die für die neue Methode bedeutsam wurden. Daß diese Prinzipien tatsächlich vorherrschten, beweisen uns neben Basedow, Bahrdt und Dinter [1]) viele andere Sokratiker [2]). Ihnen schwebte für die Schularbeit theoretisch zweifellos eine Arbeitsgemeinschaft vor, wie sie jetzt in der Arbeitsschule verwirklicht wird. In der Praxis ist das allerdings nicht deutlich geworden.

Es ist nun interessant festzustellen, daß die Pädagogik trotz der neuen Orientierung bei der Fragemethode blieb. Das ist nur zu erklären mit der Annahme, daß jetzt der Methode eine andere Auffassung der Frage, wenn auch unbewußt, zugrunde lag. Unsere Ansicht geht dahin, daß auch die Unterrichtsfrage dazu beitragen kann, die eben gekennzeichnete Absicht der Sokratiker zu verwirklichen.

Wir sehen mit Tumlirz den hauptsächlichsten Teil der Frage in ihrer emotionalen Seite, und deshalb erscheint sie uns in erster Linie als Wahrheitsbegehren. Was in ihr so gewissermaßen keimartig enthalten ist, das soll im ganzen Unterricht allmählich zu einem die ganze Seele erfüllenden Begehren entwickelt werden. So ist die pädagogische Frage [3]) nicht ein zufälliges pädagogisches Mittel, geheiligt durch ehrwürdige Tradition, sondern ihr Gebrauch ist tief in der Eigenart der Menschenseele begründet. Sie ist, um mit Hugo Gaudig zu reden, „eine Naturform, eine Lebensform geistiger Energie, die in der gesamten Struktur des menschlichen Geistes hohen und bleibenden Wert hat" [4]). Die gesamte Bildung eines Menschen wird erreicht durch stufenweise aufsteigende Abwechslung ineinandergreifender Fragen und Antworten [5]). Diese Entwickelung soll jedes Kind, wenn auch möglichst abgekürzt, durchmachen; und da der Unterricht den von der Natur vorgezeichneten Gang nachzugehen hat, wird er immer wieder auf das Frage- und Antwortverfahren zurückkommen. Im Dienste der Entwickelung der Selbsttätigkeit stehend, muß dieser Frageprozeß aber in den Zögling hineingelegt werden. Darum muß die pädagogische Frage so gegeben werden, als ob sie der

[1]) Siehe Basedow, Methodischer Unterricht der Jugend in der Religion und Sittenlehre der Vernunft. Altona 1764. Bahrdt, Philanthropinischer Erziehungsplan oder Vollständige Nachricht von dem ersten wirklichen Philanthropin Marschlins. Frankfurt a. M. 1775, S. 136 und 201. Dinter, Regeln der Katechetik, herausgegeb. von Mann. Langensalza 1887. Derselbe: Die vorzüglichsten Regeln der Pädagogik. Neustadt 1827, S. VIII ff.

[2]) Siehe Schian, Die Sokratik im Zeitalter der Aufklärung. Breslau 1900, S. 316 ff.

[3]) Die Bezeichnung „Pädagogische Frage" ist hier gebraucht im Anschluß am Tumlirz: „Das Wesen der Frage. Beiträge zu ihrer Psychologie, Gegenstandstheorie und Pädagogik." Leipzig 1919. Dieser Begriff wird jedoch weiter unten etwas enger gefaßt werden als bei Tumlirz und sich nur auf die fiktive Unterrichtsfrage beziehen.

[4]) Gaudig, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Leipzig 1917, S. 109.

[5]) O. Liebmann, Kant u. die Epigonen. Stuttgart 1865, S. 53.



Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:30 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Schüler gestellt hätte, als ob sie aus dem Gedankenverlauf des Schülers entstanden wäre. So drängt also das Prinzip der Entfaltung der Kräfte dazu, den Grundcharakter der pädagogischen Frage fiktionalistisch zu gestalten.

Der Sokratik wird nun heute gerade ihre Fragemethode zum Vorwurf gemacht, und man kann die Berechtigung dieser Vorwürfe nicht bestreiten. Es kam aber zum falschen Gebrauch der Unterrichtsfrage (abgesehen davon, daß man zu einem Fragegebrauch im fiktionalistischen Sinne nicht kommen konnte), deshalb, weil 1. der Unterricht seinen Angelpunkt in der Person des Lehrers behielt und 2. weil man nicht einmal zu einer besonderen Theorie der Unterrichtsfrage sich aufschwingen konnte, sondern die logische und pädagogische Interpretation der Frage durcheinanderwarf.

Die praktische Pädagogik konnte trotz der oben angedeuteten Ansätze und obgleich Rousseau dem Kinde eine bisher nicht geahnte Bedeutung gegeben hatte, von der Autorität des Lehrers nicht so viel aufgeben, wie zur Schaffung der erstrebten „Arbeitsgemeinschaft“ notwendig gewesen wäre [1]). Im Mittelpunkt des Unterrichtes stand die Morallehre. Und war nicht eine Autorität notwendig, um dem Zögling den Pflichtenimperativ und damit die moralischen Prinzipien als im Geiste ruhend zum Bewußtsein zu bringen? Außerdem kam der mangelhaft ausgebildete Lehrer immer darauf zurück, das Ziel des Unterrichts in der Aneignung des Wissensstoffes zu sehen und die Frage als Mittel, den Fortgang des begrifflichen Aneignens zu kontrollieren, zu gebrauchen.

Zweitens gestatteten die Ansichten über die Theorie der Frage nicht eine Entwickelung in der angegebenen Richtung.

Die alte Logik hat das Wesen der Frage nicht richtig erkannt. Die Frage wurde angesehen als ein unvollständiger Satz. Für diese Ansicht scheint damals der Engländer Harris [2]) maßgebend gewesen zu sein, weil sowohl Moses Mendelssohn als auch Gräffe [3]) sich auf ihn beziehen. Mendelssohn definiert die Frage so: „Es ist offenbar, daß jeder Fragende etwas zu erfahren verlangt, wodurch ein mangelhafter Satz ergänzt und vollständig gemacht wird. Die Antwort ersetzt diesen Mangel und verwandelt also einen gegebenen unvollständigen in einen vollständigen Satz.“ Ihm pflichtet Gräffe bei, indem er diese Ansicht noch durch Diogenes Laertius bestätigen läßt. Wenn hier das Verlangen, etwas zu erfahren (allerdings ohne diese Wendung allzuviel zu betonen) wenigstens erwähnt ist, so beschränkt Mendelssohn selbst sich später nur auf den 2. Teil der Definition [4]). Viele Nachfolger haben sehr zum Schaden der pädagogischen Methodik diesen Gedanken einfach übernommen. Am deutlichsten sehen wir das an Dinter, der einfach definiert: „Eine Frage entsteht, wenn ich einen oder mehrere Bestandteile eines Satzes weglasse und von dem Gefragten verlange, daß er das Fehlende ergänzt [5]). Diese oberflächliche grammatische Auslegung der Frage scheint allerdings die Zweckmäßigkeit der pädagogischen Frage, wie sie in der Zeit vor der

[1]) Daß Ansätze dazu vorhanden gewesen sind, zeigt auch Vierthaler im „Geist der Sokratik“. Salzburg 1793, S. 33, 69 (Hinweis darauf, daß Sokrates im Euthyphron nur Schüler sein will; s. ebenda S. 97).

[2]) James Harris, Hermes, or A philosophical Inquiry concerning universal Grammar. The third edition London 1771. Liegt hier vor in der Übersetzung von Ewerbeck. Halle 1788. S. dort S. 124 ff.

[3]) M. Mendelssohn, Morgenstunden, Kap. VII. J. F. C. Gräffe, Vollständiges Lehrbuch der allgem. Katechetik nach Kantischen Grundsätzen. Göttingen 1717. Bd. I, S. 344.

[4]) M. a. a. O. S. 404 (Mendelssohn).

[5]) Dinter, Regeln der Katechetik, a. a. O., S. 1.


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:30 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Sokratik gebraucht wurde, zu bestätigen[1]). Die wirkliche Eigenart der pädagogischen Frage konnte aber von dieser Ansicht aus nie erfaßt werden[2]). Dem Wesen der Frage überhaupt kam man etwas näher, als man zur logischen Interpretation überging und die Frage als ein „unvollständiges Urteil" definierte. Die Pädagogik ging dabei augenscheinlich auf den Logiker Maaß[3]) zurück, dessen Definition von der Frage lautet: „Die Frage ist eine Vorstellung oder ein Inbegriff mehrerer Vorstellungen, die als Stoff zu einem Urteil gedacht werden." Diese Definition gilt auch jetzt noch immer. Lipps definiert: „Die Fragen sind unvollständige, unfertige Urteile, eine Vorstufe des Urteils"[4]), und Martinak hat in seiner klaren Darstellung über das Wesen der Frage diese Definition als die treffendste bezeichnet[5]). Aber auch von dieser Erklärung aus konnte man auf das Eigentümliche der pädagogischen Frage nicht kommen, es blieb bei ganz geringen Ansätzen; v. Zezschwitz[6]), der zur Geschichte der pädagog. Frage recht viel Material zusammengetragen hat, weist auf einen Theologen Nitzsch hin, der das *πύσμα* und *ἐρώτημα* im Sinne der Alten als Erkundigungs- und Lehrfrage unterscheiden zu müssen glaubte. Darin lag insofern ein Fortschritt, als hier der Unterschied zwischen der Unterrichtsfrage und der eigentlichen Frage deutlich ausgesprochen wurde. Etwas näher kam Thilo[7]) dem Wesen der pädagog. Frage. Die eigentliche Frage bezeichnet er als „den Ausdruck eines Verlangens, an eine Person gerichtet, um eine Erkenntnis, die sich im Werden begriffen darstellt, zu ihrer Abschließung zu bringen"[8]). Wenn diese Definition auch, wie Thilo es tut, auf die pädagog. Frage bezogen wird, kann sie nur in einer das Leben antizipierenden Arbeitsgemeinschaft Berechtigung haben. Thilo fordert deshalb, daß die Frage des Lehrers ganz der Lage und dem Erkenntnisinteresse des Schülers gemäß gebildet sei, zur Wahrung der Selbsttätigkeit des Schülers[9]). Dann muß aber die pädagog. Frage als Fiktion aufgefaßt werden. Diesen letzten Schluß hat Thilo nicht getan; wir sehen aber, daß schon der erste Schritt zur Charakterisierung der pädagog. Frage zur Fiktion führt.

Reinstein[10]) hat die Definition der Frage folgendermaßen gefaßt: „Die Frage ist ein grammatisch vollständiger Satz, der die absichtliche indirekte

[1]) v. Zezschwitz, System der christlichen kirchlichen Katechetik, Leipzig 1872, weist mit Recht darauf hin, daß auf diese Definition Fragen passen, die Dinter selbst verpönt. Z. B. Was sind alle Menschen? Antw.: Ertrunken (v. Z. II, S. 321). v. Z. führt noch andere Pädagogen an, die in gleichem Sinne definiert haben: Thierbach, Wachler, Geyer.

[2]) Wenn Gräffe, a. a. O. I, 349 besondere katechetische Fragen unterscheidet, so hat das wenig Bedeutung, weil seine Einteilung gegeben ist nach dem äußerlichen Gebrauch der Frage, ohne der Eigenart der päd. Frage näher zu kommen.

[3]) Maaß, Grundriß der Logik, Halle 1793, S. 174.

[4]) Grundzüge der Logik § 59 (zitiert nach Martinak, Das Wesen der Frage).

[5]) Siehe Martinak, Das Wesen der Frage. Atti del V Congresso internazionale di Psicologia, Roma 1906, S. 333. Interessante Zusammenstellungen über Fragedefinitionen finden sich auch bei Kreibig: „Beiträge zur Psychologie und Logik der Frage." Archiv für die gesamte Psychologie. XXXIII. Bd. S. 194 ff.

Besonders ist da der Engländer Welton, der die Lehre Bolzanos aufnimmt und die Frage als ein Urteil über den Zustand des fragenden Subjekts auffaßt, bemerkenswert. „But indirectly it may be taken to express a judgment as to the mental state of the questioner — the judgment that he is ignorant and desires information on a certain point.

[6]) v. Zezschwitz, II, 2, S. 322. [7]) Schmidt, Enzyklopädie. II, S. 419 f.

[8]) Ebenda, S. 419 f. [9]) Ebenda, S. 422.

[10]) Reinstein, Die Frage im Unterricht. Leipzig 1895, S. 9.


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:30 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Aufforderung für den Gefragten enthält, eine Entscheidung über die Qualität eines Urteils abzugeben (Entscheidungs- oder Wahlfrage) oder ein Urteil zu ergänzen.“ Auch hier wird diese Definition auf die Unterrichtsfrage bezogen, diese wird dann aber ein zur Aufforderung abgeschwächter Befehl, und auch der Ausdruck „indirekte Aufforderung“ kann darüber nicht hinwegtäuschen. Der Unterricht muß dann aber einen solch starken imperativen Charakter erhalten, den jede einsichtige Pädagogik ablehnen muß.

Sigwart[1]) hat unzweideutig darauf hingewiesen, daß die Frage „nur dann wahrhaftig ist, wenn sie ein Ja oder Nein erst erwartet, daß sie aber, wo sie nur um einen anderen zu versuchen gestellt wird, keine eigentliche Frage ist, sondern ein Imperativ. Aus diesem Grunde wurde, als im Anfange des 20. Jahrhunderts die pädagogischen Reformbestrebungen einsetzten, gegen die unterrichtliche Frage Sturm gelaufen[2]). Man kann es als eine pädagogische Ironie bezeichnen, daß diese Formen, durch die einstmals die Selbsttätigkeit der Kinder entwickelt werden sollte, jetzt verbannt werden mußten, um der Persönlichkeit des Kindes zu ihrem Rechte zu verhelfen.

Mit einer Abweisung der pädagogischen Frage ist es aber nicht getan. Die Praxis zeigt, daß sie nicht zu entbehren ist, so daß hier unbedingte Klarheit geschaffen werden muß. Dazu hat Tumlirz einen wesentlichen Beitrag geliefert[3]), als er das Wesen der Frage vom Standpunkt der Gegenstandstheorie Meinongs eingehend untersuchte. Tumlirz faßte die emotionale Seite als die wesentliche ins Auge und bezeichnete die Frage als ein subjektives Wahrheitsbegehren, das jedoch so viel des Eigenartigen an sich hat, daß ihm innerhalb des Begehrungsgebietes eine deutliche Sonderstellung zuerkannt werden muß. Im Hinblick auf diese Auffassung sagt er dann von der pädagogischen Frage: „Wie wenig es gelingen möchte, bei diesen Fragen ein Wissenssollen und ein dieses präsentierendes Wissensbegehren nachzuweisen, wird sofort ersichtlich, wenn man erwägt, was denn der Lehrer mit seiner Frage beabsichtigt, was er eigentlich erreichen will. Ganz gewiß keine Bereicherung seines eigenen Wissens, denn was und wonach er fragt, das muß er bereits selbst wissen. Ebenso sicher aber auch keine Orientierung über den Wissensbestand des Schülers, denn die Entwickelungsfragen „entwickeln“ eine gegenständliche Materie, die dem Schüler noch unbekannt ist. Das Nichtwissen des Schülers ist ja die Voraussetzung dieser Fragen, wie sollten sie sich also bereits an sein Wissen wenden können? — — — sie (die pädag. Fragen) wollen den Schüler zu irgendeiner geistigen Leistung veranlassen. Daß diese Absicht, dieser Zweck nicht Gegenstand einer normalen Wahrheitsbegehrung sein kann, versteht sich. Wir haben es mit einer normalen Wertbegehrung zu tun, der ein unpersönliches Wertsollen gegenübersteht“[4]). Die pädagogische Frage hat also den Fragecharakter ganz abgestreift, sie wird ihm zur Scheinfrage. So gesehen ist die Unterrichtsfrage allerdings „ein Denkbefehl in Frageform, den der Schüler infolge seiner Abhängigkeit vom Lehrer und der moralischen

[1]) Sigwart: Logik, 2. erweiterte Auflage, Freiburg i. W., 1889, I, S. 230f.

[2]) Siehe Münch: Geist des Lehramts, S. 377, Berlin 1903. Gaudig: Didaktische Präludien, Leipzig 1910, S. 13, a. a. O., S. 109. Muthesius: Die Berufsbildung des Lehrers, München 1913, S. 131. Im gleichen Sinne haben sich ausgesprochen Gansberg in seiner „Demokratischen Pädagogik“ und G. Kerschensteiner in den „Grundfragen der Schulorganisation“.

[3]) Tumlirz, a. a. O. S. 90. [4]) Tumlirz, a. a. O. S. 69 u. 91.



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:30 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Zwangsmittel, die dem Lehrer in die Hand gegeben sind, befolgen muß. In der moralischen und intellektuellen Autorität des Lehrers ist eine suggestive Kraft begründet, die es ihm ermöglicht, dem Schüler auch ohne dessen evidente Überzeugung und vollkommen freien Willen eine bestimmte Überzeugung nahezulegen“ [1]).

Auf Grund solcher Deutung muß die Frage allerdings zum ärgsten Feind der Selbsttätigkeit werden, und Gaudigs Ausführungen [2]) gegen sie sind von diesem Standpunkt aus berechtigt. Trotzdem ist Tumlirz auf dem Wege, das Problem der pädagogischen Frage in unserm Sinne zu lösen. Er sagt [3]): „Nun kommt aber dieser Befehl nicht offen und unverhüllt zum Ausdruck, sondern gleichsam versteckt und verborgen hinter einer Frage. Dieses Verbergen kann doch nur dann einen Sinn haben, wenn die Frage auf das andere Subjekt eine günstigere Wirkung hat als der Befehl, wenn also durch die Frageform das gewollte Ziel leichter erreicht wird. Wenn jemand, der einem anderen eine bestimmte Überzeugung aufdrängen will, sich der Befehlsform bedient, dann muß er auch seine Absicht unzweifelhaft zum Ausdruck bringen. Die Folge davon ist, daß der andere sich häufig gegen die Zumutung, sich eine Überzeugung, die er vielleicht gar nicht zu teilen gewillt ist, aufdrängen zu lassen, sträubt und dem Versuch des Beeinflussenden einen Widerstand entgegensetzt, wodurch dann das Gegenteil des Gewollten erreicht wird.“ — Demgegenüber muß gesagt werden, daß man eine pädagogische Frage niemals stellt in der Voraussetzung, der Schüler könnte sich gegen die Zumutung, sich eine Überzeugung aufdrängen zu lassen, sträuben. Tatsächlich ist es so, daß er nur zu leicht geneigt ist, andere Meinungen anzunehmen. Dem Schüler auf versteckte Art eine Überzeugung einzusuggerieren, widerspricht allen pädagogischen Grundsätzen der Sokratik sowohl, als auch der Jetztzeit. Bedeutsam für uns ist aber, daß Tumlirz die Frage aus einer gewissen fiktiven Einstellung heraus erklärt. Er geht darin noch weiter und schreibt [4]): „Der Fragende gibt sich dadurch den Anschein, als wisse er etwas nicht, was er dem Gefragten bereits zutraue; durch die Frage werden die Gedanken des Gefragten auf den Gegenstand der Frage gelenkt, und da ihm die Fragematerie zur Beurteilung vorgelegt wird, so wird in ihm die Meinung erweckt, als ob sein Urteil vom Fragenden unbeeinflußt sei.“ Hier ist der fiktionalistische Charakter der Unterrichtsfrage, soweit wir sehen, zum ersten Male als Ergebnis einer wissenschaftlichen Untersuchung deutlich ausgesprochen worden.

Tatsächlich können wir alle Merkmale, die Vaihinger für eine Fiktion angegeben hat, auf die pädagogische Frage anwenden. Es findet ein willkürliches Abweichen von der Wirklichkeit statt. Der Lehrer gibt sich den Anschein, als wisse er etwas nicht, er erscheint als Mitschüler, Mitarbeiter. Er tut so, als ob er als Schüler die Frage stellt, der Schüler arbeitet, als ob er die Frage sich selbst gestellt hätte. Für den Lehrer kommt es dabei hauptsächlich darauf an, sich in die Fragevoraussetzungen des Schülers einzufühlen [5]). Diese Fragen werden gestellt mit der Absicht, praktische Ergebnisse zu erzielen. Dem Schüler sollen Anregungen

[1]) Tumlirz, a. a. O. S. 91.
[2]) Gaudig, Didaktische Präludien, Leipzig 1910, S. 13f.
[3]) Tumlirz, a. a. O. S. 91.
[4]) Turmlirz, a. a. O., S. 91.
[5]) Martinak, a. a. O., S. 335.



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:30 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

zur Fortführung des Gedankenganges gegeben werden. Er wird geführt zu den entscheidenden Momenten der Denkprozesse, wodurch das Denken ein Procedere ist[1]). Die Fragen sollen also die selbständige Entwicklung des Zöglings befördern helfen, indem sie die bedeutsamsten Momente in den Gedankenverlauf einschieben und so auch eine gradlinige Entwickelung des Denkens bewirken, so daß Umwege vermieden und Ansätze weiter entwickelt werden. Nach Erreichung dieser Absicht fallen sie sofort weg, sie kommen für das Resultat nicht mehr in Frage, so daß dann auch die Abweichung von der Wirklichkeit dadurch wieder ausgeglichen wird. Sie müssen auch gegeben werden mit dem klaren Bewußtsein ihrer Fiktizität. Dieses Moment fehlt bei Tumlirz, und diese Tatsache hat auch nach unserer Ansicht seine allgemeine Stellung zur pädagogischen Frage so beeinflußt, daß wir seinen Standpunkt nicht teilen können, weil er zu jeder praktischen Erfahrung widersprechenden Erlebnissen kommt. Unser fiktionalistischer Standpunkt kann an dem logischen und psychologischen Charakter der Frage nichts ändern. Die pädagogische Frage behält nach unserer Ansicht den Charakter der eigentlichen Frage; sie bleibt also „Wahrheitsbegehren verbunden mit einem Wissenssollen“. Dieses wird dem Schüler gewissermaßen einsuggeriert[2]). Dann aber kann die pädagogische Frage nicht auch ganz anderen Charakter erhalten und zum „Wertbegehren“ werden.

Wenn wir diese Fiktion nach der Vaihingerschen Einteilung einordnen wollen, so müssen wir sie wohl den abstraktiven Fiktionen zuzählen; denn eine wesentliche Vernachlässigung von Wirklichkeitselementen ist insofern eingetreten, als der Lehrer alles, was ihn zum Lehrer macht, ignoriert und vom Lehrenden ein Lernender wird. Man kann hier wieder sehen, wie verschwommen die Grenze zwischen eigentlicher Fiktion und Semifiktion ist. Diese Abweichung von der Wirklichkeit trägt fast den Charakter des inneren Widerspruchs, so daß hier aus der Halbfiktion fast eine wirkliche Fiktion wird.

Man kann nun einwenden, daß die pädagogische Praxis dieser Auslegung der pädagogischen Frage insofern zu widersprechen scheint, als es schwierig ist, ihre Fiktizität in die Praxis umzusetzen. Dem gegenüber muß gesagt werden, daß 1. die fiktive Frage nicht als einzige im Unterricht Verwendung finden soll. Man wird vielmehr auch solche Fragen gebrauchen, die nichts weiter als ein Denkanstoß mit imperativem Charakter sind. Daneben werden sich die Prüfungsfragen immer behaupten, beide sind aber nur als Nebenformen zu betrachten.

Wir können also die Unterrichtsfragen folgendermaßen einteilen:

Hauptform	Nebenformen
eigentliche pädagog. Frage	Prüfungsfragen
Fiktion!	Unterrichtsfragen mit imperativem Charakter

[1]) Siehe dazu Natorp, Die logischen Grundlagen der exakten Wissenschaften. Leipzig 1910, S. 42. Vergleiche dazu auch Richard Müller-Freienfels: Das Denken und die Phantasie, Leipzig 1916, S. 254. „Die Hauptsache ist, daß eine Vitaldifferenz erzielt wird, eine Unsicherheit, ein Zweifel, was sich im Bewußtsein als Gefühl geltend macht, und das nun zum Mittel- und Ausgangspunkt der weiteren Operationen wird.“

[2]) Siehe darüber weiter unten.



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

2. aber hat man das Kind nur daran zu gewöhnen, die Fragen als von ihm selbst gestellt aufzufassen und sie immer zu nehmen ohne auch nur die geringste Rücksichtnahme auf die Person des Lehrers.

Die fiktionalistische Frage soll grundlegend sein. Sie wird immer eine vorteilhafte regulierende Wirkung ausüben, weil sich bei ihr eine öftere Verwendung von selbst verbietet. Als Grundform der Unterrichtsfrage überhaupt, wird man nur ausnahmsweise von ihr abweichen und zu den imperativen Formen greifen. Auch die Verwendung der Prüfungsfrage wird damit auf das notwendigste Maß beschränkt bleiben, weil die fiktionalistische Betrachtungsweise der Unterrichtsfrage die Wahrung der Selbständigkeit des Schülers als Hauptgesichtspunkt in die Pädagogik bringt. Mit der Beschränkung im Gebrauch der Frage werden die sogenannten Fragenreihen auch von selbst fortfallen, die mit den natürlichen Schwankungen der kindlichen Aufmerksamkeit nicht in Einklang zu bringen sind. Dann sind aber alle Vorwürfe der modernen Pädagogen gegen die Unterrichtsfragen gegenstandslos. Es bestätigt sich also auch hier, daß alte, bereits als unbrauchbar bezeichnete pädagogische Mittel in fiktionalistischer Bedeutung brauchbar werden[1]).

Die Nachteile, die aus dem Übersehen des fiktionalistischen Charakters der pädagogischen Frage erwachsen, sind z. B. bei Dinter deutlich zu erkennen. Es wird z. B. über den 103. Psalm gesprochen. Die Verse 1—3 sind gelesen, Gottes Barmherzigkeit soll gezeigt werden. L.: Was sagt David in den letzten Worten? Was hat Gott getan? K.: Gott hat ihn mit Gnade und Barmherzigkeit gekrönt. L.: Kränze und Kronen waren schon in alten Zeiten, so wie bisweilen noch jetzt, Zeichen der Ehre und Freude. Wir wollen hier bei dem Letzten stehen bleiben. Was heißt nun: Gott habe ihn gekrönt? K.: Er habe ihn erfreut. L.: Und wodurch habe ihn Gott erfreut? K.: Durch seine Gnade. L.: Laß sehen, was David damit meint. Wie heißt's in den vorhergehenden Worten?[2]) usw. Das sind alles Denkbefehle in Frageform, die der unter dem Eindruck der Autorität des Lehrers stehende Schüler befolgen muß. Gerade dieses Moment mußte auch die besten Absichten der Sokratiker vereiteln. Man beachte in dem hier von Dinter angeführten Beispiel nur einmal die eigenartige, dem Kinde fernliegende Gedankenführung. Das im Bibeltext enthaltene Bild wird gar nicht ausgenutzt. Das Kind kann unmöglich zu eigenen Äußerungen kommen. — Denken wir nun diese Bibelstelle so behandelt, wie es unsere fiktionalistische Auffassung der pädagogischen Frage erfordert! Der religiöse Dichter hat, bewegt von starkem, zur Gestaltung drängendem inneren, religiösen Erleben, das Lob von Gottes Barmherzigkeit gesungen. Das soll der Schüler nacherleben, und dazu führt nur die lebendige Schilderung einer fiktiven Situation, die so eingeführt wird, als ob der Psalm aus ihr heraus entstanden sei. Daraus ergibt sich, vom Schüler gefunden, die Problemstellung: Lob der Barmherzigkeit Gottes; und dann die selbständige Lösung des Problems. Die Kinder sprechen sich im Anschluß an den gelesenen Text darüber aus. Kommen sie nicht weiter oder schweifen sie ab, dann erfolgt eine Frage des Lehrers, gegeben, als ob sie aus der Klasse selbst gestellt wäre, gegeben ohne störenden Eingriff in den Gedankenverlauf des Kindes, zum lückenlosen Fort-

[1]) A. Kowalewski, Annalen Bd. II, S. 511 ff.

[2]) Dinter, Unterredungen über die Lehre vom Gebet, Neustadt 1818, S. 126.



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:30 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

gang in seinem Denkprozeß. Aber es bleibt nicht bei diesem Denkprozeß. Dieses „Sich dem Kinde Anpassen" macht das Herz warm und belebt auch das Gefühl [1]).

Diese Art von Fragen, wie wir sie bei Dinter kennen gelernt haben [2]), besitzen eine erheblich suggestive Kraft, die sich leicht zum Schaden des Unterrichts auswirken kann. Otto Lipmann [3]) hat festgestellt, daß die suggestive Frage abhängig ist: 1. von der Formulierung der Frage, 2. von der Person des Gefragten, 3. von der Person des Fragenden, 4. vom Inhalt der Frage. Die fiktionalistische Auffassung der pädagogischen Frage schaltet nun die schädliche Wirkung dieser Momente aus. Man muß sich klar sein, daß die als Fiktion aufgefaßte Frage gleichfalls eine Suggestion notwendig macht. Wir verstehen mit Stern [4]) unter Suggestion „das Übernehmen einer anderweitigen geistigen Stellungnahme unter dem Schein des eigenen Stellungnehmens". Diese Definition paßt auch auf den Vorgang bei der pädagogischen Frage. Hier muß aber die Suggestion unschädlich bleiben (unschädlich in didaktischem Sinne), weil vor der Suggestion der Lehrer seine geistige Stellungnahme der des Schülers nach Möglichkeit angepaßt hat. Dadurch verliert die Person des Fragenden ihre Bedeutung, und das Selbstbewußtsein des Gefragten muß sich steigern, wird zum mindesten nicht beeinträchtigt. Nr. 2 und 3 der von Lipmann erwähnten Punkte fallen also nicht mehr ins Gewicht. — Damit die fiktionalistische pädagogische Frage ihren Zweck erfüllt, muß sie, wie wir sahen, auch nach Form und Inhalt so beschaffen sein, daß jeder störende Eingriff in den fremden Gedankenverlauf vermieden wird. Damit aber sind auch die Lipmannschen Punkte 1 und 4 hinfällig geworden. — Es werden also durch zweckmäßige beabsichtigte Suggestionen schädliche, unbeabsichtigte Suggestionswirkungen des Unterrichts ausgeschaltet. Das ist besonders wichtig für alle Kinder mit schwacher Determination, weil dadurch eine große Zahl assoziativer Reproduktionstendenzen, die den Willensverlauf empfindlich hemmen mußten, ausgeschaltet werden.

---

[1]) Siehe dazu Dr. R. Seyfert, Die Unterrichtslektion als didaktische Kunstform, Leipzig 1909, S. 22 und besonders S. 64ff. S. 72f. finden sich ähnliche Ausführungen, wie die hier gemachten. Sie würden durch die fiktionalistische Auffassung der pädagogischen Frage an Überzeugungskraft wesentlich gewinnen.

[2]) Andere Beispiele für dieses Frageverfahren: Siehe Dinter, Unterricht über die allgemeinen Begriffe von Recht und Unrecht, Neustadt 1834, S. 177. (Schon durch die einleitenden Worte sind die Kinder suggestiv beeinflußt.)

D. behauptet, daß die Antworten von den Kindern auch so gebracht worden seien, wie er sie in seinen Büchern aufgeschrieben habe. Das ist ohne suggestive Einwirkung nicht möglich. Siehe Unterricht über das Gebet, S. XII.

Sehr gebräuchlich ist es, zuerst einen Begriff zu gewinnen und diesen dann durch eine Frage auf irgend etwas anderes zu beziehen. D. hat z. B. die Begriffe „zerstreut und gesammelt sein" gewonnen. Diese werden durch ein paar geschickte Fragen sofort auf das Gebet bezogen. Die Fragen sind so gestellt, daß das Kind einfach mit den vorher gewonnenen Begriffen antworten muß. Siehe Unterredungen über Gebet a. a. O., S. 74ff.

[3]) O. Lipmann, Die Wirkung der Suggestivfrage, Leipzig 1908, S. 2.

[4]) Stern, Beiträge zur Psychologie der Aussage, Leipzig 1904, S. 335.



Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Experiment und Lehrerurteil.

Von Heinrich Schüßler.

Im Jahrgang XXII[1]) der „Zeitschrift für pädagogische Psychologie“ habe ich gemeinsam mit W. Schwarzhaupt über „Die pädagogische und experimentell-psychologische Auslese der Begabten für die Übergangsklasse II in Frankfurt a. M.“ berichtet. Die Ergebnisse der beiden Ausleseverfahren mit dem Lehrerurteil zu vergleichen, wie es sich nach einem Jahre Unterricht in der betreffenden Klasse gebildet hat, dürfte nicht ohne Interesse sein.

Von den 26 Prüflingen waren 19 aufgenommen worden[2]), 12 Knaben und 7 Mädchen. Wegen ihrer verschiedenartigen Vorbildung und des Unterschiedes zwischen dem Lehrplan für Knaben- und Mädchenmittelschulklassen konnten sie nur teilweise gemeinsam unterrichtet werden. Dem Lehrkörper fiel es daher schwer, eine gemeinsame Rangreihe nach der Begabung für Knaben und Mädchen aufzustellen. Er entschloß sich, Knaben und Mädchen bei der Beurteilung zu trennen. Ich betone, daß auch die pädagogische Prüfung im Jahre 1921 eingestellt war auf die Erkennung der geistigen Veranlagung[3]). Bei der experimentell-psychologischen Prüfung ist dies eine Selbstverständlichkeit. Die drei Rangreihen dürfen also miteinander verglichen werden.

	Kind	Begabungsrangreihe			Begabungsreihe nach dem Lehrerurteil in					
		Päd. Prüfung	Exp.-psych. Prüfung	Urteil des Lehrkörpers	Deutsch und Geschichte	Franz.	Engl.	Math.	Erdk.[4])	Natk.[4]
Knaben	Dö.	10	4	7	6	5	6	8	8	8
	Eb.	12	11	12	12	12	11	12	12	12
	Gä.	1	3	3	4	4	2	3	2	2
	Gö.	8	9	2	2	2	3	2	4	4
	Ha.	11	12	11	11	11	12	9	11	11
	Hau.	7	10	4	3	3	4	5	3	3
	Kri.	4	2	6	7	6	7	6	5	5
	Küs.	9	5	8	10	9	8	7	9	9
	Pf.	4	8	9	8	8	10	10	7	7
	Sö.	3	1	1	1	1	1	1	1	1
	St.	6	7	10	9	10	9	11	10	10
	Vo.	2	6	5	5	7	5	4	6	6
Mädchen	En.	4	4	3	3	4	3	4	5	2
	Ho.	7	2	6	6	7	7	3	6	6
	Ke.	2	5	5	5	5	5	7	1	4
	Kra.	1	3	1	1	1	1	1	4	1
	Küb.	5	7	2	4	3	2	2	2	3
	Ma.	3	6	4	2	3	4	5	3	5
	Wei.	6	1	7	7	6	6	6	7	7

[1]) S. 188—195, Leipzig 1921.

[2]) In der Tabelle S. 194 (Zeitschr. f. päd. Psych., Jahrg. 1922) müssen die Mädchen Nr. 13 und 19 mit einem Kreuz bezeichnet werden, weil sie beide in der pädagogischen Prüfung durchgefallen sind.

[3]) A. a. O. S. 189.

[4]) Bei den Knaben ist die Beurteilung gleich, weil sie von demselben Lehrer stammt.



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:30 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Hinzugefügt habe ich in der Tabelle die Urteile der einzelnen Fachlehrer, aus denen das Gesamturteil des Lehrkörpers erwachsen ist.

Bezeichnen wir die vollständige Übereinstimmung und das Abweichen innerhalb der Rangreihen um einen Platz nach oben oder unten als Treffer, so haben — wenn wir das Gesamturteil des Lehrkörpers als Maßstab anlegen[1]) — die päd. und die exp.-psych. Prüfung je 8 Treffer. Beide Verfahren sind also gleich. Dasselbe Ergebnis stellt sich heraus, wenn man nur die vollständige Übereinstimmung als Treffer gelten läßt. Beide Verfahren haben dann je 3 Treffer.

Berücksichtigt man aber, daß die päd. Prüfung dreimal so lang gedauert hat, so war das Experiment leistungsfähiger.

Interessant ist, daß man fast dasselbe übereinstimmende Ergebnis erhält, wenn man zusieht, ob das Prüfungsergebnis mit dem Urteil eines Fachlehrers übereinstimmt. Das Ergebnis der päd. und der exp.-psych. Prüfung stimmten in je 8 Fällen mit wenigstens einem Fachlehrerurteil überein. Rechnet man eine Abweichung um 1 nach oben oder unten in der Rangreihe als Treffer hinzu, so stimmen beide Prüfungen in je 12 Fällen mit wenigstens einem Fachlehrerurteil überein.

Ein anderes Bild ergibt sich, wenn man die Korrelationsmethode[2]) als Gradmesser der Übereinstimmung anlegt. Der Korrelationskoeffizient zwischen der päd. Prüfung und dem Lehrerurteil beträgt bei den Knaben 0,59, bei den Mädchen 0,60. Die entsprechenden wahrscheinlichen Fehler sind 0,13 und 0,17. Die Korrelationskoeffizienten zwischen Experiment und Lehrerurteil betragen bei den Knaben 0,53, bei den Mädchen aber — 0,47. Die dazu gehörigen wahrscheinlichen Fehler stellen sich auf 0,15 und 0,20. Nur wenn der Korrelationskoeffizient mindestens das Dreifache des wahrscheinlichen Fehlers beträgt, ist der Korrelation eine reelle Bedeutung zuzumessen[3]). Bei den Mädchen ist also eine Korrelation zwischen Experiment und Lehrerurteil nicht festzustellen, während bei den Knaben zwischen Experiment und Lehrerurteil annähernd die gleiche Korrelation besteht wie zwischen päd. Prüfung und Lehrerurteil.

Die ersten 7 Knaben und die ersten beiden Mädchen der exp.-psych. Rangreihe hatten nach dem Experiment einen Intelligenzvorsprung von 2 Jahren[4]). Wie beurteilen die Lehrer ihre Begabung nach einem Jahre Unterricht? Die 9 Kinder haben nicht ganz gehalten, was man nach dem Experiment von ihnen erwarten konnte. Die Knaben Gö und Hau, die im Experiment den 9. und 10. Rangplatz hatten, nehmen nach dem Lehrerurteil den 2. und 4. ein. Es muß darauf hingewiesen werden, daß beide Knaben in der päd. Prüfung den 8. und 7. Platz inne hatten.

[1]) H. Wilhelm kommt in einer Untersuchung über Schülerbegabung auf Grund des Lehrerurteils u. a. zu folgendem Ergebnis: „Der Lehrer geht in seinem Urteil über die Schüler von deren Leistungen aus, vermag diese jedoch durch seine sonstigen Beobachtungen und Erwägungen von der Begabung zu scheiden. Eine genauere Analyse des Lehrerurteils muß vorbehalten bleiben, doch vermag der Lehrer nach dem vorliegenden Material mit zureichender Sicherheit über die Schülerbegabung zu urteilen". Zeitschr. f. päd. Psych., Bd. 23, S. 147, Leipzig 1922, und Zeitschr. f. angew. Psych., Bd. 13, S. 291 ff., Leipzig 1921.

[2]) u. [3]) W. Stern, „Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen", S. 65, Leipzig 1920.

[4]) A. a. O., S. 194.



Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Die beiden Mädchen sind auf den letzten Platz gerückt. An ihre Stelle traten an die Spitze die Mädchen Kra und Küb, die nach dem Experiment an 3. und 7. und nach der päd. Prüfung an 1. und 5. Stelle standen.

Sieht man daraufhin die nichtveröffentlichten Tabellen[1]) durch, so erhält man folgende Aufschlüsse: Der Knabe Gö besitzt eine starke Aufmerksamkeitskonzentration, ein gutes logisches Gedächtnis und Schlußvermögen. Die Stärke des Knaben Hau liegt in der Aufmerksamkeit, im logischen Gedächtnis und der sprachlichen Kombination.

Das Mädchen Ho wies in der anschaulichen Beobachtung und im schlußfolgernden Denken Höchstleistungen von 100 % auf, versagte aber vollständig bei der Prüfung des mechanischen Gedächtnisses. Das Mädchen Wei schnitt bei der Prüfung der Aufmerksamkeit und Beobachtungsfähigkeit gut ab, versagte aber beim mechanischen Gedächtnis und dem schlußfolgernden Denken. Hingegen besitzt das Mädchen Kra eine Durchschnittsveranlagung, die ihre schwächste Stelle in der unanschaulichen Beobachtung hat. Das Mädchen Küb ist schwach im anschaulichen Beobachten und im schlußfolgernden Denken, dagegen stark in der Aufmerksamkeitskonzentration und in der unanschaulichen Beobachtung. Zur vollständigen Erfassung der Persönlichkeit gehört der Wille, der wegen der geringen Zahl der eingereichten Beobachtungsbogen[2]) leider nicht berücksichtigt werden konnte.

Aus der vorliegenden Gegenüberstellung ziehe ich folgende Schlüsse:

1. Das Experiment hat sich, bemessen nach der Zahl der Treffer, der päd. Prüfung ebenbürtig zur Seite gestellt.
2. Nach der Korrelationsmethode ist die päd. Prüfung den von mir angewandten Tests überlegen[3]).
3. Da sich die Tests bei den Knaben fast ebenso bewährten wie die päd. Prüfung, muß untersucht werden, warum sie bei den Mädchen versagten.
4. Ich vermute den Grund darin, daß in der Schule Höchstleistungen der einen psychischen Funktion Ausfall oder Schwäche einer andern Funktion nicht immer ausgleichen können.

Aufmerksamkeit niederer und höherer Ordnung und ihre Beziehung zum Begabungsproblem.

Von Kurt Piorkowski.

M. Vaerting kommt in einem die gleiche Überschrift tragenden Aufsatz im Mai/Juni-Heft zu dem Schluß, daß Konzentrationsprüfungen, worin nicht die vom Interesse getragene, sondern die vom Willen angetriebene Konzentration das Hauptelement bildet, als Bestandteil der Begabungsprüfungen zur Feststellung höherer Begabungen durchaus abzulehnen seien. Vaerting schreibt

[1]) Sie sind im Schulmuseum zu Frankfurt a. M. hinterlegt.

[2]) A. a. O., S. 194.

[3]) Bei der Bewertung der päd. Prüfung und ihrer Leistungen muß die kleine Zahl der Kinder berücksichtigt werden, die es einer einzigen Kommission gestattete, jedes Kind einzeln zu prüfen.



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

weiter (Seite 204) „Die Entwicklung und Ausbildung der beiden Fähigkeiten, der Konzentration aus Interesse und dem Willen heraus, stehen sich also entgegen. Jede Ausbildung und Übung der einen Fähigkeit bedeutet einen Rückgang der anderen. Wird die Konzentrationsfähigkeit, die auf dem Willen ruht, geschult, sinkt die Fähigkeit, sich aus Interesse zu konzentrieren, und umgekehrt."

Abgesehen von der völligen Willkürlichkeit dieser Behauptung, die Verfasserin rein analytisch abzuleiten sucht, möchten wir folgendes feststellen: Die Auswahl besonders befähigter Volksschüler, wie sie in den Begabungsprüfungen in Berlin, Hamburg, Leipzig, Hannover usw. vorgenommen werden, hat als erste konkrete Stufe das Ziel zu erreichen, Schüler, die voraussichtlich in kürzerer Zeit als sonst üblich den Lehrstoff der höheren Schule sich anzueignen vermögen, herauszufinden, wobei noch zu berücksichtigen ist, daß diese Schüler meistens nur mit sehr mangelhaften Kenntnissen in der deutschen Grammatik auf die neuen Schulen kommen, so daß die doppelte Schwierigkeit des Lernens neuer Sprachen und des mangelhaften Beherrschens der eigenen im Anfang vorliegt. Somit besteht auch für den stark Begabten die Notwendigkeit, auf den neuen Schulen sehr intensiv zu arbeiten, um sich Material anzueignen, das nicht in allen Fällen seinem spontanen Interesse entsprechen wird.

Auch wir sind der Meinung, daß zum Vollbringen jeder über den Durchschnitt herausragenden Leistung ein spontanes Interesse an dem betreffenden Problem durchaus unentbehrlich ist. Aber genügt dies allein? Kein ernsthafter Forscher ist heute mehr der Ansicht, daß selbst einem Genie alles ohne intensive Arbeit in den Schoß fiele. Und je weiter Wissenschaft und Technik fortschreiten, desto größere Stoffmengen rein tatsächlichen Charakters müssen von demjenigen beherrscht werden, der auf dem betreffenden Gebiet erfolgreich weiterbauen will.

Aus diesem Grunde ist es unentbehrlich, sowohl Art und Weise des Aufnehmens und Behaltens von Stoffen wie Vorhandensein oder Fehlen der Fähigkeit, sich willensmäßig zu konzentrieren, auch bei den Begabtesten festzustellen. Würde man hierauf verzichten und sich lediglich auf die Feststellung von Konzentrationsfähigkeit aus spontanem Interesse begrenzen, so würde man mit großer Wahrscheinlichkeit eine Generation verbummelter Genies züchten; denn das ist ja gerade das Wesen des verbummelten Genies, daß es nur darauf sich konzentriert, was ihm augenblickliches Interesse einflößt, daß aber jede Schwierigkeit auf dem Wege zur Erreichung eines Zieles, wo sein spontanes Interesse erlöscht und wo nur die von M. Vaerting so sehr verdammte willensmäßige Konzentration über tote Strecken hinweg helfen kann, es zum Erlahmen bringt.

Das spontane Interesse der für die Begabungsprüfung gemeldeten Schüler wird durch ausgiebiges vorheriges Befragen der Kinder nach ihren Berufszielen, Lieblingsfächern, Wünschen u. dergl. festgestellt. Wir stellen ihnen auch anheim, Arbeiten technischer oder künstlerischer Art, die sie selbständig angefertigt haben, mitzubringen. Wir vernachlässigen das spontane Interesse also keineswegs, zumal auch in der Prüfung noch einige freiere Proben direkte Möglichkeit zum Auswirken dieser Spontaneität bieten. Aber die willensmäßige Konzentration zu eliminieren und nicht jede Möglichkeit, sie wenigsten stichprobenweise zu erfassen, wahrzunehmen, wäre umso unverständlicher, als ja gerade der Wille das Gebiet ist, das sich der Prüfung


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:30 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

relativ am meisten entzieht und deshalb die verhältnismäßig berechtigsten Angriffe gegen derartige Prüfungen auslöst.

Wir können uns deshalb der Ansicht, daß „Konzentration auf eine Tätigkeit höherer Art, deren Motor der Wille sei und Konzentration in der Sphäre der höheren Intellektualität" aus Interesse sich ausschlössen, nicht anschließen, und werden deshalb diese Konzentrationsprüfungen im Gegenteil nach der erstgenannten Richtung noch ausbauen.

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Über Fachstudium und Allgemeinbildung äußert sich Staatsminister Dr. O. Boelitz in den Berliner Hochschulnachrichten in folgenden Ausführungen: „Die Klage ist nicht neu, daß unsere Hochschule ihren alten Charakter als universitas scientiarum immer mehr eingebüßt habe und daß ihr immer mehr der Charakter der Stätte reiner Berufsbildung aufgeprägt worden sei. Die Verfeinerung der wissenschaftlichen Methoden, eine weitgehende Spezialisierung, immer erneute Arbeitsteilung innerhalb der einzelnen Forschungsgebiete haben — daran ist nicht zu zweifeln — den Gesichtskreis des wissenschaftlichen Arbeiters verengt, und die Folge ist, daß er oft nur Ausschnitte des eigenen Gebietes übersieht und den Zusammenhang selbst mit benachbarten Forschungsgebieten ganz verliert. Dazu kommt eine Arbeitstendenz, die in den letzten Jahrzehnten aus unseren geistigen Arbeitern Menschen einer immer feiner gearteten Arbeitstechnik in der höchstgesteigerten Form gemacht hat.

Das Spezialistentum hat auf dem Gebiete der Einzelforschung, der Technik und Industrie zwar eine staunenswerte Blüte hervorgebracht, die aber anderseits uns mit Wehmut erfüllen muß. Denn leider ist die Vervollkommnung des Menschen hinter der der Dinge zurückgeblieben. Die Hervorbringung der Kulturmittel ist vielfach zum Selbstzweck geworden; die Arbeit ist entseelt, mechanisiert worden. Darin liegt die Kulturtragik unserer Zeit, die schon vor dem Kriege lebhaft empfunden und oft dargestellt, die aber jetzt erst in ihrer ganzen Tiefe erkannt worden ist. Sie muß überwunden werden; aber sie kann nur überwunden werden durch den denkenden, schaffenden, ringenden Menschen, der sich einstellt auf ein neues Bildungsideal.

Das ist der tiefste Sinn des Wortes von der Kultureinheit, daß der Mensch von den Kulturmitteln zum letzten Kulturzweck vordringe, daß er alle seine Arbeit einem höchsten Kulturziele einordne, daß er den Begriff der Totalität des Menschseins ganz erfasse.

Hier kann die höhere Schule nur Vorarbeit leisten; die letzte Formung erhält der reifere Mensch in den Jahren nach der Schulzeit.

Kleine Mittel freilich dringen nicht bis zur Wurzel des Übels vor. Öffentliche Vorlesungen, Vortragsfolgen, Theater- und Kunstbetrachtungen sind an sich gewiß sehr wertvoll, ja vollkommen unentbehrlich. Aber das Entscheidende ist nicht das Nebeneinander des Berufsmenschen und des angeregten Kulturmenschen, des Brotgelehrten und philosophischen Kopfes im Sinne Schillers, sondern die Durchdringung von ernster Berufsauffassung und höchster Allgemeinbildung. Das ist aber nur möglich, wenn es gelingt, das Fachstudium wirklich zur Philosophie zu erheben, der Erkenntnis



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:30 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

zum Durchbruch zu verhelfen, „daß es sich bei aller Forschung doch darum handelt, das Universum zu erkennen und die Stellung des Menschengeistes in ihm zu bestimmen.“ Darum muß die Forderung für Gegenwart und Zukunft lauten: Nicht Allgemeinbildung neben der Berufsbildung, sondern in und mit der Berufsbildung und vor allem durch die Berufsbildung! Das eigentlich Letzte kann hier nicht der Hochschullehrer tun, entscheidend ist die Neueinstellung des Studenten selbst, sein Wille zu einer neuen Berufsvorbereitung. Der Student hat sich auf der Hochschule nicht nur das Handwerkszeug zu eigen zu machen und seinen Gebrauch zur höchsten Virtuosität zu steigern, um später einmal in seinem Beruf möglichst Vollkommenes zu leisten; er hat vor allem den Menschen und seine letzten und größten Bedürfnisse ins Auge zu fassen, er muß es lernen, sich als Glied der Kulturgemeinschaft zu fühlen und mitzuarbeiten an dem letzten Ziel der Kultureinheit.

Das Spezialistentum ist zum Verhängnis unserer Zeit geworden. Als Beispiel greife ich die mir nahestehende Gruppe der Philologen heraus. Wenn der Altsprachler nicht übersieht, welchen Kulturbeitrag die Biologie und die Chemie beibringt, wenn der Naturwissenschaftler die deutsche Kulturentwicklung nicht einordnen kann in die europäische Geistesgeschichte, wenn der Germanist die Literaturgeschichte ohne Zusammenhang mit Religion, Philosophie, Kunst, Wirtschaft und Politik betrachtet, dann kann ein Kollegium von Spezialisten niemals die innere Einheit der Gesamtbildung seiner Schüler gewährleisten, dann haben wir Schulen der Einzelfächer, aber kein beherrschendes Ideal.

Freilich die Grundbedingung für eine solche Neueinstellung unserer Studenten, so wie sie Schleiermacher schon vor hundert Jahren als notwendig hinstellte, liegt in der Hinleitung des zur Selbständigkeit erwachenden Intellekts auf dieses letzte große Ziel. Auf den höheren Schulen muß der Schüler bereits zur philosophischen Betrachtung geführt werden. Die Einzelfächer müssen aus ihrer Isolierung losgelöst und in einer unlöslichen Einheit innerlich verbunden werden. Auf der Hochschule aber darf dann der Student nie vergessen, daß er nicht zum Knecht des Berufsgedankens werden darf, daß wissenschaftlich eine Sache betreiben so viel bedeutet, wie „alles einzelne nicht für sich, sondern in seinen wissenschaftlichen Verbindungen anzuschauen“.

Leitsätze über hygienische Erziehung in der Schule und Vorbildung der Lehramtskandidaten in Hygiene wurden auf der Reichsschulkonferenz im Anschluß an den Vortrag von Prof. Dr. Selter (Königsberg) einstimmig angenommen. Sie lauten:

1. Die hygienische Erziehung der Schüler ist notwendig zur Verbesserung der gesundheitlichen Lebensbedingungen und als Voraussetzung der gesundheitsgemäßen Lebensführung der Schüler selbst. Sie ist die Grundlage der Verbreitung hygienischer Lehren im Volke, der Bekämpfung der Volkskrankheiten und der Hebung der Volkskraft. Die hygienische Erziehung ist daher in allen Schulen und auf allen Stufen durchzuführen.

2. Die hygienische Erziehung in der Schule hat durch die Lehrer zu erfolgen. In geeigneten Fällen ist die Mitwirkung des Arztes geboten.

3. Die hygienische Erziehung soll das ganze Schulleben durchdringen. Jedes Unterrichtsfach kann ihr dienstbar gemacht werden, besonders der


Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

naturwissenschaftliche Unterricht. Aber auch besondere Unterrichtsstunden in der Hygiene sind in allen Schulen einzuführen.

4. Die hygienische Erziehung der Schüler setzt die hygienische Vorbildung aller Lehrer voraus, die nach einheitlichen Grundsätzen für die Lehrer aller Lehranstalten durchgeführt werden soll. Sie hat im besonderen Anatomie, Physiologie und Hygiene zu umfassen und ist durch eine Prüfung nachzuweisen.

5. Es ist Vorsorge zu treffen, daß in der Übergangszeit, bis die ordnungsgemäße hygienische Vorbildung der Lehrer allgemein durchgeführt ist, auch die bereits im Amte befindlichen Lehrer in geeigneter Weise zur hygienischen Erziehung der Schüler befähigt werden.

Die psychologische Erforschung der Schulanfänger hat die Lehrerschaft schon in den Anfangszeiten der experimentellen Pädagogik stark beschäftigt. Ausgehend von der „Analyse des kindlichen Gedankenkreises“ hat man die seelische Verfassung der Schulneulinge in dem letzten Jahrzehnt nun auch mittels Testprüfungen aufzuschließen versucht. Freilich hat sich dabei hier und da ein höchst gefährlicher Dilettantismus breit gemacht und über den Schaden hinaus, den bei solchem Tun die Schularbeit erleiden muß, das Ansehen der experimentellen Pädagogik geschädigt. So mußten die Fachleute der psychologischen Pädagogik, wenn sie beobachteten, wie in einzelnen Fällen ihre Bestrebungen durch ungeschulte Kräfte aufs schwerste diskreditiert wurden, öffentlich vor mißbräuchlichen Experimentieren warnen[1]. Zu begreifen ist es nun, daß sich neuerdings den Untersuchungen der Schulneulinge eine so ernste Forschungsstätte wie das psychologische Institut des Leipziger Lehrervereins gewidmet hat. Die wissenschaftliche Strenge, mit der man dort forschende Arbeit treibt, wird auf dem kleinen Gebiete der Testuntersuchung an Schulanfängern vielleicht dem unwissenschaftlichen Gebaren wild experimentierender Lehrer zu steuern vermögen. Man berichtet über die im Gange stehenden Unternehmungen das Folgende:

„Im Februar und März des Jahres 1922 wurden vom Assistenten des Institutes, Dr. Winkler, zwei Kurse abgehalten, in denen er einer größeren Anzahl Leipziger Lehrer eine von ihm zusammengestellte Testserie zur Untersuchung von Schulneulingen vorführte und zum Gebrauche empfahl. 14 Leipziger Lehrer haben dann an insgesamt 500 Schulneulingen die Untersuchung vorgenommen. Die Ergebnisse mit ausführlichen theoretischen und praktischen Erläuterungen werden voraussichtlich im XII. Bande der Veröffentlichungen des Institutes erscheinen. Die Testserie stützt sich auf die erfolgreichen Vorarbeiten von Binet, Bobertag, Rossolimo, Scheibner u. a. und ist hervorgewachsen aus den vom Begabungsausschuß des Institutes herausgegebenen Hilfsmitteln zur Untersuchung von Schulneulingen. Der Wert der Testserie liegt darin, daß die einzelnen Aufgaben von Dr. Winkler durch mehrjährige Untersuchungen ausprobiert und mit den Leistungen der betreffenden Kinder in einem zweijährigen Unterrichte verglichen werden konnten. Es ist besonders der Versuchsschule Leipzig-Connewitz zu verdanken, daß in gemeinschaftlicher Arbeit mit Dr. Winkler wichtige Bausteine zur Erforschung des Seelenlebens der Elementaristen gelegt wurden. Ein weiterer Vorteil der Testserie ist, daß ihre einzelnen Aufgaben durch Zahlenwerte gut geeicht sind, d. h. auf Grund des vorliegenden Materials konnte festgestellt werden, welche Art der Lösung einer Aufgabe für Kinder dieser Altersstufe die normale bildet, wo die Grenze der Leistungsfähigkeit bei den Aufgaben nach oben und nach unten liegt. Daraufhin sind die einzelnen Aufgaben so ausgesucht worden, daß der Durchschnitt der Kinder sie lösen kann, daß aber außerdem für besser begabte Kinder die Möglichkeit besteht, ihre Befähigung zu zeigen, so daß schließlich

[1]) Vergl. u. a. die scharfe Ablehnung eines solchen Falles durch O. Scheibner in dem Sammelwerke von Gaudig, „Freie Schularbeit in Theorie und Praxis“. S. 279.



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:32 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

die Begabungen in ihrer verschiedenen Art und Stärke sich ausprägen. Die Testserie besteht aus 17 Aufgaben, in denen folgende psychische Fähigkeiten des Schulneulings geprüft werden sollen: 1. Konstruktive Kombination durch eine Lege- und zwei Bauaufgaben. 2. Formauffassung als wichtige Grundlage für den Schreibprozeß durch Abzeichnen mehrerer Figuren. 3. Motorisches Behalten durch zeichnerische Wiedergabe einer motorisch aufgenommenen Figur, besonders wertvoll für Unterricht mit stark manueller Betätigung. 4. Behalten von Wörtern bei akustischer Darbietung. 5. Behalten sinnvoller Stoffe; Wiedergabe einer kurzen Geschichte. 6. Sprachlicher Auffassungsumfang, geprüft durch Nachsprechen von Silben. 7. Sprachliche Gewandtheit, in ähnlicher Weise geprüft wie vorher. 8. Visuelles Behalten durch Vorzeigen und Merkenlassen von Gegenständen. 9. Zahlauffassung als wichtige Grundlage für den Rechenunterricht. (Es werden Zahlbilder zur simultanen bzw. Gruppenerfassung vorgelegt.) 10. Die Prüfung des Begriffs- oder Wortschatzes wird mehr als Kenntnisprüfung aufgefaßt und geschieht durch Abfragen an der Hand eines Bildes. 11. Kenntnis von Farbnamen. 12. Begriffsbildung durch Definieren einfacher Dinge. 13. Beobachtungsfähigkeit geprüft durch Vergleichen zweier Bilder. 14. Phantasie durch Deutung eines dreifachen Bildes. 15. Auffassungsgeschwindigkeit mit Hilfe von Farbblättchen. 16. Handgeschicklichkeit durch Ausschneiden einer Figur. 17. Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit durch Ausfüllen von Kästchen durch einfache zeichnerische Elemente. Diese Testserie benutzt unter den vielen Methoden zur Erforschung der kindlichen Veranlagung den mehr experimentell gerichteten Weg und bemüht sich, möglichst vollständige und wissenschaftlich exakte Ergebnisse zu gewinnen. Dabei gilt als oberster Grundsatz der einer gewissenhaften psychologischen Anpassung an das einzelne Kind und der Vermeidung des Schematisierens. Wie jede andere Methode der Erforschung der kindlichen Psyche nur dann vollen Wert hat, wenn sie auf ihrem Gebiete systematisch durchdacht ist und die Grenzen ihrer Anwendungsmöglichkeit wohl beachtet werden, so gilt dies auch für die vorliegende Testserie. Die reichhaltigen Ergebnisse, die durch die einzelnen Aufgaben gewonnen werden, sind zunächst nur Bruchstücke, die dem Lehrer zwar wertvolle Winke geben können, die sich aber sofort zu einem lebensnahen psychischen Bilde zusammenschließen, sobald Beobachtung und Einfühlung des Lehrers hinzukommen. Für den, der die Versuche ausgeführt hat, sind sie kein totes Schema, sondern bieten ihm viele Anhaltspunkte, um den Schulneuling kennen zu lernen. Indem sich also der Elementarlehrer noch vor Beginn des Unterrichts oder wenigstens während der ersten Tage mit jedem Kinde eine halbe Stunde auf diese Art beschäftigt, erhält er ein ziemlich umfassendes Bild von der geistigen Struktur jedes Schülers. Es ist erstaunlich, welches Band sich lediglich durch diesen kurzen Austausch zwischen Lehrer und Kind bildet, und wie er tatsächlich sehr frühzeitig Einblick in die individuelle Eigenart seiner Schüler gewinnt."

Über die Jahresarbeit 1921 des Leipziger Institutes für experimentelle Pädagogik und Psychologie gibt Felix Schlotte in der Leipziger Lehrerzeitung den folgenden Bericht. Von dem Institute eines Lehrervereins erwartet man, daß es neben der Einführung seiner Mitglieder in die experimentelle Pädagogik und Psychologie sein Augenmerk besonders auf die Kinderpsychologie richtet, da dieses Gebiet in den Instituten der Hochschulen weniger gepflegt wird. Beiden Aufgaben hat sich das Institut auch im Berichtsjahre ausgiebig gewidmet.

G. Schierack setzte den bereits im vorigen Jahre begonnenen psychologischen Einführungskursus für Junglehrer fort; im Wintersemester 1921/22 richtete Herr R. Schulze einen zweiten derartigen Kursus für Junglehrer und Mitglieder gemeinsam ein. Für solche Mitglieder, die bereits mit den Methoden der Psychologie im allgemeinen vertraut sind, sollte ein technischer Kursus ein einzelnes Problem, nämlich das der Zeitmessung, eingehend kennen lehren. Aus dem technischen Kursus des vorangehenden Jahres, „Untersuchungen über geistige und körperliche Arbeit", hatte sich in der Zwischenzeit eine Arbeitsgemeinschaft gebildet, die diese Methoden in einer Untersuchung an Leipziger Schulkindern anwandte.

Unter dem Titel „Haupttypen psychologischer Theorienbildung" zeigte W. Zenker, wie die klassische Laboratoriumspsychologie entstanden ist und


Digitized by Google
Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:32 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

ging dann unter Kennzeichnung der gegenwärtigen Lage ausführlicher auf die Stellung der Psychoanalyse innerhalb der heutigen Psychologie ein. Prof. Dr. F. Krueger, der Nachfolger W. Wundts, legte klar, welche Stellung das von ihm besonders gepflegte Gebiet der Entwicklungspsychologie einnimmt und veranschaulichte an den Beispielen des Lautwandels und der psychologischen Entwicklung der menschlichen Arbeit das Vorgehen seiner Wissenschaft. Prof. Dr. W. Wirth, Direktor des Psychophysischen Seminars, führte vor, wie man experimentell Aufschluß über den Willensvorgang erhalten kann. Über dasselbe Thema hielt Herr Rudolf Schulze, der wissenschaftliche Leiter unseres Institutes, eine Reihe von fünf Demonstrationsvorträgen. Dieselbe Reihe wurde auch für die Teilnehmer an den Akademischen Ferienkursen des Sächsischen Lehrervereins gelesen.

In das Gebiet der Völkerpsychologie führte Leicht durch eine Vortragsreihe ein. Prof. Dr. Kirschmann las in einer längeren Vortragsreihe über die psychologischen Probleme der Raumlehre und Optik und zeigte in seinem letzten Vortrage das Gebiet seiner neuesten Forschung: Die Entstehung und Nachahmung des Metallglanzes.

Besonderem Interesse begegneten die Veranstaltungen des Institutes, die sich mit den Fragen der Kinderpsychologie beschäftigten.

Privatdozent Dr. Pfeifer berichtete über „Drüsensekretion und Pubertät“ und fügte auf Wunsch noch einen Vortrag über das für den Lehrer wichtige Gebiet „Epilepsie“ an. Max Döring vertrat das Institut auf dem ersten „Internationalen Kongreß für Sexualreform auf sexualwissenschaftlicher Grundlage“ in Berlin und führte die Vereinigung des Institutes für Sexualwissenschaft in Berlin und unseres Institutes zu einer Arbeitsgemeinschaft für Erforschung der Sexualentwicklung des Jugendlichen herbei. Sein Kongreßvortrag behandelte das Thema: „Jugendliche Zeugen in Sexualprozessen“. Die in Leitsätzen vorgelegten Anschauungen des Institutes zu einer Reform der Strafprozeßordnung in bezug auf die Behandlung jugendlicher Zeugen machte der Kongreß zu den seinen, und er wurde in ihrer Richtung beim Reichsjustizministerium vorstellig.

Im Institut hielt Max Döring eine Vortragsreihe über die Entwicklung des Wahrheitsbewußtseins und der Zeugnisfähigkeit beim Kinde, ferner gab er einen Überblick über die Entwicklung der jugendlichen Sexualität. Der Ausschuß für Aussage und Zeugenpsychologie wurde neben seiner wissenschaftlichen Tätigkeit wiederholt zur Beratung und Begutachtung in praktischen Rechtsfällen in Anspruch genommen und zwar von seiten des Gerichts, des Rechtsschutzes und einzelner Lehrer und Lehrerinnen. Elternräte und Vereine haben die Mitglieder des Ausschusses mehrfach um Vorträge über „Aussage und Lüge beim Kinde“ und dessen Erziehung zur Wahrhaftigkeit gebeten. Durch Vermittlung der Staatsanwaltschaft und durch das Entgegenkommen der Gefängnisdirektion bekamen die Mitglieder dieses Ausschusses auch Gelegenheit, Einblick in den Strafvollzug in einem modernen Gefängnisse nehmen zu können.

Mit den Fragen der religiösen und sittlichen Entwicklung des Jugendlichen befaßte sich der von O. Kupky geleitete Ausschuß, der sich im Anschluß an einen einführenden Vortrag des Leiters gebildet hatte.

Im Januar berichtete der Kombinationsausschuß in einem Diskussionsabende über seine Arbeit zur Klärung des Begriffs: Kombination. Weiterhin be-


Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:32 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

schäftigte sich der Ausschuß mit der Frage: Ist es möglich, den Kombinationsvorgang noch weiter zu analysieren? Dies führte zu einem Kursus in der Psychoanalyse, dessen Leitung in dankenswerter Weise Dr. med. Knopf übernahm.

Über Prof. Dr. Joh. Kretzschmars Buch „Das Ende der philosophischen Pädagogik" gab Fuß einen eingehenden Bericht. In der Aussprache wurde anerkannt, daß die philosophische Pädagogik heute nicht mehr in der Lage ist, die praktischen Maßnahmen der Erziehung zu begründen; es wurde gefordert, daß die pädagogische Tatsachenforschung viel stärker als bisher betont werden muß.

Im Mittelpunkte der Institutsarbeit steht zurzeit noch die Begabungsforschung. Der Ansturm, der zunächst über das gesamte Gebiet hereinbrach und bei dem man nach möglichst vielen und immer neuen Tests suchte, ist abgeflaut, und an seine Stelle ist eine wissenschaftlich vertiefende Arbeit getreten. Nachdem G. Schierack im vorigen Jahre die Kritik der einzelnen Tests durch Einzelversuche vorgenommen hatte, ging die Weiterarbeit in diesem Jahre in der Richtung des Fragebogens. Um den Zustand des Schülers aus seiner Entwicklung heraus verstehen zu können, bedarf es einer Ergänzung des Ausleseverfahrens durch einen Beobachtungsbogen. Der Ausschuß für Begabungsprüfungen hat sich bemüht, einen Schülerbogen zu schaffen, dessen Ausfüllung auch dem Nichtpsychologen möglich ist; er verfolgt also in erster Linie praktische Ziele. Die Frage „Test oder Fragebogen" beantwortete Prof. Dr. J. Kretzschmar in einem Vortrage mit Test und Fragebogen. Einzeluntersuchungen nach den Methoden von Rossolimo nahm K. Bartsch an Hilfsschülern vor.

So oft sich Gelegenheit dazu bot, wurde Berührung mit dem praktischen Leben gesucht. An die Aussprache zur Psychologie der Arbeitsschule schloß sich ein Vortrag von Rudolf Bär, der über den Gesamtunterricht in seiner sechsten Knabenklasse berichtete. Dem darauffolgenden Besuch einer Klasse reihte sich eine Aussprache im Institut an über die Beobachtungen, die bei dieser Gelegenheit gemacht worden waren.

Im Auftrage des Institutes wirkte der neue Assistent, Dr. phil. H. Winkler, in der neugegründeten Versuchsschule als forschender und beratender Psychologe. Diese Mitarbeit geschah sowohl im Interesse des Institutes als auch der genannten Schule und erstreckte sich auf Aufstellung und Eichung von Testserien für die verschiedenen Altersstufen, insbesondere unter Berücksichtigung der von den einzelnen Lehrern gestellten praktisch-psychologischen Wünschen, z. B. Ermittlung von noch nicht schulreifen Elementaristen, Feststellung der Befähigung für höhere Schulen, Scheidung in Arbeitsgruppen nach der Befähigung im sechsten und siebenten Schuljahre, psychologische Beratung für den künftigen Beruf.

In den vom wissenschaftlichen Leiter und vom wissenschaftlichen Assistenten gehaltenen Sprechstunden suchten Lehrer und Mitglieder Gelegenheit, sich Rat und Unterstützung für ihre wissenschaftlichen Spezialstudien und für ihre Berufsarbeit aus dem Institut zu holen.

Band XI der Pädagogisch-Psychologischen Arbeiten bringt eine Arbeit von Joh. Schlag „Häufigkeitsproben aus dem Sprachschatze von sechs- und achtjährigen Kindern" und stellt die Wörter in einem Häufigkeitswörterbuche zusammen. An zweiter Stelle enthält dieser Band den Bericht über eine


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:32 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

experimentelle Prüfung von Sprachbefähigten von F. Schlotte; der Verfasser will eingehend über den Gang einer Begabungsauslese unterrichten und an den Ergebnissen Bewertungsmöglichkeiten vorführen. Im Anhang sind diejenigen Hilfsmittel für Begabungsuntersuchungen, Lückentexte usw., zusammengestellt, die bisher vom Institute des Leipziger Lehrervereins veröffentlicht worden sind.

Das Institut zählte am Ausgange des Jahres 396 aktive und 1371 passive Mitglieder.

Ein Kursus zur Einführung in die Jugendwohlfahrtspflege ist im Juni d. J. von der Frankfurter Zentrale für private Fürsorge in der Kindererholungsstätte Wegscheide bei Stadt Orb veranstaltet worden. Zum ersten Male wurde hier versucht, in größerem Kreise das schwierige Grenzgebiet zwischen Schule und Jugendwohlfahrtspflege zu behandeln und die Abgrenzung und Verbindung ihrer Aufgaben, wie sie durch das Reichschulgesetz und das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz, das 1924 in Kraft tritt, gegeben sind, herauszuarbeiten. Bei der Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit konnte es nicht so sehr Ziel der Veranstaltung sein, ein Bild der vielfältigen Aufgaben der Jugendwohlfahrtspflege zu geben, als der Lehrerschaft zu zeigen, wie das Eindringen der Jugendwohlfahrtspflege in die Schule eine Belebung und Ergänzung ihrer Arbeit mit sich führt.

Einleitend wurden grundsätzliche Fragen geklärt: Dr. Polligkeit, Frankfurt a. M., sprach über die gesetzlichen Grundlagen: Kreisjugendwohlfahrtsgesetz und Schule. Die Referate von Professor Klumker, Frankfurt a. M., über Schule und Jugendwohlfahrtspfege als Ergänzung der Familienerziehung, und Rektor Jaspert, Frankfurt a. M., über die Aufgaben von Schule und Jugendamt, ihre Abgrenzung und ihre Verbindung gaben ein Bild über die engen geistigen und tatsächlichen Beziehungen, die eine Zusammenarbeit der Lehrerschaft mit der Jugendfürsorgepflege fordern. Wie diese zu gestalten sei, welche Möglichkeiten dafür im Rahmen der Schule selbst, wie innerhalb der Einrichtungen der Jugendwohlfahrtspflege bestehen, war der Verhandlungsstoff der folgenden Tage. Die theoretisch-wissenschaftliche Grundlage gab das Referat von Professor Häberlin-Bern: „Zur Psychologie der Kinderfehler“. Über die Behandlung der Kinderfehler durch den Lehrer sprach aus langjähriger praktischer Erfahrung Stadtschulrat Schüßler; für die höheren Schulen, mit besonderer Berücksichtigung der Schuldisziplin, Direktor Dr. Sander. Die Bedeutung verständnisvollen Eingehens auf die Psyche des Schülers für den Kampf gegen die jugendliche Verwahrlosung wurde besonders hervorgehoben. Stadtmedizinalrat Oschmann handelte über Gesundheitsfürsorge als gemeinsame Aufgabe von Schule und Jugendwohlfahrtspflege und zeigte den Wert und die Notwendigkeit enger Zusammenarbeit. Besonders klar trat dies hervor durch die Referate von Rektor Grauvogel und Dr. Bappert, die die Fürsorge für das geistig normale Kind behandelten und das Ineinandergreifen der Schuleinrichtungen (Hilfsschule) und der dem Jugendamt unterstehenden Frankfurter Jugendsichtungsstelle widerspiegelten.

Aber nicht nur in selbständiger Arbeit, sondern auch als Mitarbeiterin in der Jugendfürsorge steht die Lehrerschaft vor großen Aufgaben. Viel ist zu tun in der Jugendgerichtshilfe und in der Schutzaufsicht für Jugendliche.


Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:32 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Hierzu gab Amtsgerichtsrat Allmenroeder aus seiner Praxis als Jugendrichter lebendige Anregung und Anleitung zur Behandlung straffälliger und verwahrloster Jugendlicher, und Stadtschulrat Göbel zeigte Angaben und Tätigkeit der Schulpflegerinnen.

Die lebhaften Aussprachen gaben Gelegenheit zum Austausch praktischer Erfahrungen und Besprechung von Reformversuchen und bewiesen, welch großes Interesse man in Lehrerkreisen der Fürsorgearbeit entgegenbringt. Der Eindruck wurde noch verstärkt durch zahlreiche Äußerungen der Teilnehmer, daß ihre Mitarbeit in der Jugendwohlfahrtspflege oft gehemmt sei durch mangelhafte Schulung in diesen Fragen. Eine stärkere Berücksichtigung der Jugendwohlfahrtspflege in der Lehrerausbildung muß gefordert werden. Allgemeine Anerkennung und Bekräftigung fand die Ansicht, daß letztes Ziel sein müsse, Schule und Jugendwohlfahrtspflege in einem Ganzen zu verschmelzen, in dem der Gedanke der Lebens- und Erziehungsgemeinschaft sich durchsetze, dessen belebende Kraft die Kindererholungsstätte Wegscheide den Kursteilnehmern täglich bewies.

Ein gekürzter Druckbericht über die Verhandlungen wird voraussichtlich im Herbst erscheinen.

Nachrichten. 1. Dr. Walter Baade, Privatdozent der Psychologie in Göttingen, Leiter des dortigen Universitätsinstituts für angewandte Psychologie ist, erst 40 Jahre alt, an Herzschlag gestorben. Baade verband ein ererbtes Interesse für Pädagogik — sein Vater war ein bekannter Didaktiker — mit einer gründlichen exakt-psychologischen Schulung, die er in Göttingen bei G. E. Müller erworben hatte. Seine umfangreiche Doktorarbeit behandelte ein experimentell-pädagogisches Thema: Die Einwirkung des Unterrichts auf Empfänglichkeit und Ermüdung des Schülers. Eine Zeitlang war er Assistent am Institut für angewandte Psychologie in Kleinglienicke; hier hat er in engem persönlichen Zusammenwirken mit den damaligen Leitern des Instituts, Dr. Lipmann und Prof. Stern, an den Problemen der Psychographie (die Bezeichnung stammt von ihm) und der Aussagepsychologie wertvolle Arbeit geleistet. In den letzten Jahren beschäftigte ihn die prinzipielle Grundlegung einer „darstellenden“ Psychologie; leider war es ihm nicht mehr vergönnt, aus seinen umfangreichen Vorarbeiten die Früchte zu ernten. Dagegen hatte er noch die Freude, in Göttingen das von ihm lange erstrebte eigene Institut für pädagogische Psychologie gründen und einrichten zu können. Die erste kleine Veröffentlichung aus diesem Institut (von Michaelis) ist im vorigen Heft dieser Zeitschrift erschienen.

2. Im Psychologischen Institute des Leipziger Lehrervereins ist der wissenschaftliche Leiter Rudolf Schulze von seinem Amte zurückgetreten. Als Nachfolger wurde Max Döring gewählt. In wissenschaftlichen Kreisen ist er zuerst bekannt geworden durch einige experimentelle didaktische Untersuchungen (erschienen in der Zeitschrift f. experim. Pädagogik und der Zeitschrift f. päd. Psychologie). Er gab später mit Max Brahn das Pädagogische Archiv heraus und ist heute Schriftleiter der wissenschaftlichen und literarischen Beilage der Leipziger Lehrerzeitung. Seine wissenschaftliche Arbeit der letzten Zeit auf dem Gebiete der Sexualpädagogik und der Kinderaussagen haben für die theoretische Entwicklung dieser Fragenkreise und ihre praktische Auswirkung, besonders auf die



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:32 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Zeugenvernehmung Jugendlicher, bedeutsame Erfolge gezeitigt. Ein Verdienst hat sich außer durch andere schriftstellerische Leistungen Döring auch damit erworben, daß er erstmals eine Bibliographie der pädagogischen Fachpresse deutscher Zunge gegeben hat. (Leipzig 1910.)

3. Der katholische Lehrerverband des Deutschen Reiches hat auf seiner Verbandstagung in Fulda ebenso wie der Verein katholischer deutscher Lehrerinnen auf seiner Versammlung in Hamburg beschlossen, die Finanzierung des Instituts für wissenschaftliche Pädagogik in Münster i. W. zu übernehmen und gutzuheißen, daß von diesen beiden Verbänden das Institut getragen wird. Für das Jahr 1922 ist eine einmalige außerordentliche Umlage von 10 Mark für das Mitglied im katholischen Lehrerverband festgesetzt worden.

4. Das Institut für praktische Psychologie in Dortmund (Leiter Dr. J. Weber), hat in seiner Abteilung für Schulpsychologie die Arbeit mit folgenden einführenden Kursen eröffnet. Frl. Dr. Hilverding: „Weg der Psychologie zum Experiment"; Ebel: „Die Untersuchung der Sechsjährigen als Grundlage des Arbeitsunterrichts"; Göbel: „Die typischen Eigenarten im Seelenleben des Schulkindes"; Klempt: „Die neuzeitliche Gedächtnisforschung"; Schulte: „Das Problem der psychologischen Beobachtung"; Lorenz: „Aus der Praxis der Schülerbeobachtung"; Dr. Weber: „Begabungsforschung und Berufseignung".

5. Das Fürsorgeseminar an der Universität Frankfurt a. M. veranstaltet fortlaufend Lehrgänge über Jugendfürsorge, um Akademiker aller Fakultäten mit abgeschlossenem Studium für die Arbeit in der Jugendwohlfahrtspflege zu schulen und der Durchführung des Reichs-Jugendwohlfahrtsgesetzes, das am 1. April 1924 in Kraft treten wird und eine große Zahl gut vorgebildeter Kräfte verlangt, entgegenzukommen. Die Zulassung von Persönlichkeiten mit andersartiger Vorbildung behält sich die Kursleitung vor. Die Lehrgänge sind bis auf weiteres von einjähriger Dauer. Sie gliedern sich in einen theoretischen Teil während des Sommersemesters (Vorlesungen und Übungen an der Universität, Besichtigungen) und ein Winterhalbjahr mit praktischer Arbeit in Erziehungsanstalten, Jugend- und Wohlfahrtsämtern, Organisationen der privaten Fürsorge usw. Die Kursleitung haben Prof. Dr. Klumker, Dr. Polligkeit, Dr. Studders. Nähere Auskunft erteilt die Geschäftsstelle: Fürsorgeseminar, Frankfurt a. M., Stiftstraße 30.

6. Der deutsche Gewerbeschulverband ließ seiner 29. Wanderversammlung, die vom 7. bis 11. Juni d. Js. in Frankfurt a. M. stattfand, zum ersten Male eine Hochschulwoche vom 1. bis 7. Juni vorausgehen. Die Vorbereitung und Leitung lag in den Händen des Studienrates Dr. Julius Wagner, Dozent für Jugendkunde und Pädagogik an der Universität Frankfurt a. M. Die Vorlesungen hatten zwei Probleme in den Mittelpunkt gestellt. „Zur Kenntnis des Fachschülers in der Pubertätszeit" und „Fragen aus Verfassung und Organisation des Wirtschaftslebens". Einleitend sprach Prof. D. Ziehen über den Bildungswert der Technik. Das jugendkundliche Gebiet behandelten folgende Vorlesungen: 1. Prof. Dr. F. O. Schultze: Ziele und Aufgaben der Erziehung, 1stündig; 2. Dr. J. Wagner: Psychologie der Pubertätszeit, 5stündig; 3. Amtsgerichtsrat Dr. Allmenröder: Die Straffälligen vor dem Jugendgericht, 1stündig; 4. Prof. D. Klumker: Jugendfürsorge, 2stündig; 5. Dipl.-Ing. Bramesfeld: Psychotechnik, 2stündig; 6. Pfarrer Groenhoff: Die moderne Jugendbewegung, 2stündig; 7. Prof.



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

v. Düring: Die seelische Entartung, ihre Erkennung und erziehliche Behandlung, 2 stündig; 8. Stadtturnrat Echternach: Die körperliche Ausbildung der beruflich tätigen Jugend, 2 stündig; 9. Dr. Lagner: Über innere Sekretionen, 2 stündig. Die neun Vortragsreihen gaben ein abgerundetes Bild der körperlichen und seelischen Eigenart der Pubertätszeit.

7. Eine ärztliche Gesellschaft für parapsychische Forschung ist in Berlin gegründet worden.

8. Über den Marburger Psychologen-Kongreß (Ostern 1921), über den hier seinerzeit ausführlich berichtet wurde, (Bd. 22, S. 262 ff.), liegen nunmehr zwei Veröffentlichungen vor. Der offizielle „Bericht über den VII. Kongreß f. exp. Psychol. in Marburg" wird im Auftrage der Gesellschaft für exp. Psychol. herausgegeben von Karl Bühler (Jena, G. Fischer, S. 192). Er enthält die Sammelreferate ausführlich, die Einzelvorträge in kurzen Auszügen. Für den Pädagogen ist das Sammelreferat von E. Jaensch (Marburg) „Über die subjektiven Anschauungsbilder" besonders bedeutsam. — Eine Sonderveröffentlichung ist dann der angewandten Psychologie auf dem Kongreß gewidmet. Zwölf hierauf bezügliche Vorträge sind in ausführlicher Wiedergabe zusammengefaßt in dem Buch: „Vorträge über angew. Psychol., gehalten beim 7. Kongreß f. exp. Psychol." Herausg. von O. Lipmann u. W. Stern (Beiheft 29 zur Ztschr. f. angew. Psychol., Leipzig, Barth 1921, 187 S.). Drei Vorträge von Stern, Lipmann, Rupp behandeln methodische Grundfragen der Begabungs- und Eignungsprüfung; die übrigen berichten über Sonderuntersuchungen zur Berufseignung, zur Gedächtnispsychol. usw. — Die „Gesellschaft für experimentelle Psychologie" veranstaltet in der nächsten Zeit zwei Tagungen. Im Oktober 1922 tagt die in ihr begründete Gruppe für angewandte Psychologie in Berlin, um sich über die Methoden der Fähigkeitsfeststellung in Schule und Beruf auszusprechen, zugelassen sind nur Mitglieder und eingeführte Gäste. Ostern 1923 findet der VIII. Kongreß der Gesamtgesellschaft in Leipzig statt.

9. Der III. Internationale Kongreß für Psychotechnik wird 1922 in Mailand tagen. Verhandelt werden soll über die Aufstellung eines internationalen Schemas für Ausleseprüfungen.

10. Von dem Amsterdamer Philosophen Prof. Kohnstamm ist der Kantgesellschaft ein bedeutender Preis für ein Preisausschreiben über das Thema: „Personalismus und Idealismus als Grundtypen der Weltanschauung" zur Verfügung gestellt worden.

Literaturbericht.

Selbstanzeigen.

Lindworsky, Der Wille, seine Erscheinung und seine Beherrschung nach de Ergebnissén der experimentellen Forschung. J. A. Barth, Leipzig. 1. Aufl. 1919, 2. unveränderte mit einem Anhang versehene Aufl. 1921. 222 S.

Das Buch war ursprünglich als kritisches Sammelreferat für Fachgenossen verlangt worden und sollte als erstes Beiheft zu dem von W. Peters herausgegebenen „Zentralblatt für Psychologie usw." erscheinen. Es bietet auf knappem Raum eine Inhaltsangabe der bisherigen experimentellen Arbeiten mit Ausschluß der Reaktionsversuche im engeren Sinne. Die immanente Kritik sucht dann die Probleme weiterzuführen. So gelangt der Verf. unter Ablehnung der determinierenden Tendenzen als neuer elementarer Faktoren und durch Weiterführung der Kontroverse über das assoziative Äquivalent (Messung der Willenskraft) zu einer selbständigen Theorie des Wollens, die fern von jedem Eklektizismus, allen bisher bekannten Tatsachen gerecht zu werden sucht. Das Wesen des Wollens besteht danach in dem Streben nach Werten; die



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:32 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Wirkung des Wollens in der Verstärkung der Vorstellung des angestrebten Wertes. Voraussetzung des erfolgreichen Wollens ist das Vorhandensein geläufiger Vorstellungskomplexe. In einem praktisch-pädagogischen Anhang wird von diesem Standpunkt aus das Problem aufgeworfen, ob es eine Willensstärke und eine Erziehung zu ihr im landläufigen Sinne gebe, bzw. was an deren Stelle zu treten habe. — Der Anhang zur zweiten Auflage berichtet über inzwischen veröffentlichten Willensarbeiten und einer vom Verf. angeregten Münchener Dissertation über das assoziative Äquivalent, die seine aus der immanenten Kritik gewonnenen Anschauungen bestätigen, teilweise auch ergänzend berichtigen.

J. Lindworsky, Willensschule, Handbücherei der Erziehungswissenschaften Nr. 3, Paderborn 1922. F. Schöningh. 126 S.

Das Büchlein ist zunächst für die Arbeitsgemeinschaften der Junglehrer gedacht und enthält darum am Schluß Aufgaben und Themen für diese. In einem ersten Teil legt der Verf. seine Willenstheorie in leicht verständlicher Form vor. Ein zweiter Teil behandelt ausführlich die Pädagogik des Willens. Die gemeinhin empfohlenen Mittel der Willensbildung werden vom psychologisch-pädagogischen Standpunkt aus gewertet, sodann die Einzelaufgaben und die Gesamtaufgabe der Willensbildung besprochen. Das Neue an dem Büchlein ist in der konsequenten Durchführung einer bestimmten Willenstheorie zu suchen. Gelegentlich der Gesamtaufgabe der Erziehung wird als Beispiel in formaler Hinsicht „Das Geheimnis der ignatianischen Exerzitien" ausführlich dargestellt. Die Wirksamkeit dieser „Übungen" zur Willenslenkung ist geschichtlich erwiesen. Merkwürdig ist, wie sehr sich dieses Werk eines Praktikers der hier vorgetragenen Willenstheorie fügt.

J. Lindworsky, Experimentelle Psychologie, 5. Band der „Phil. Handbibl." Kösel, Kempten 1921. 307 S. 2. Aufl. (Neudruck) 1922.

Die „Philos. Handbibliothek" ist für angehende Akademiker berechnet. Des Verf. Aufgabe war es, durch einen gedrängten Überblick über die empirisch ermittelten Haupttatsachen der Psychologie zu unterrichten. Seine vorausgehenden Arbeiten, namentlich die Untersuchungen über das schlußfolgernde Denken (Freiburg, Herder, 1916, vergriffen) und über den Willen hatten ihn zu Auffassungen geführt, die es nicht erlaubten, bei dem schlichten Referat stehenzubleiben. Es wird über dieses hinaus ein systematischer Aufbau des seelischen Lebens versucht Weiter sollte die Bedeutung des Denkens auch für die Entwicklung der Wahrnehmungswelt betont werden. Anderseits möchte der Verf. das Denken nur in dem Beziehungsakte erblicken. Er verzichtet darum auf „unanschauliche Gedanken", insofern sie mehr sein sollen als Beziehungserfassungen an anschaulichen Fundamenten und wagt den Versuch, das ganze höhere Seelenleben mit nur zwei einfachen Funktionen, der Beziehungserfassung und dem Streben, natürlich in Verbindung mit dem Vorstellungsleben, aufzubauen. Auf die Rätsel des Traumes fällt von dieser Auffassung aus manch neues Licht. — Daß die erste Auflage von 3000 Exemplaren in neun Monaten vergriffen war, beweist das Bedürfnis für einen Abriß dieses Umfanges.

J. Lindworsky, Umrißskizze zu einer theoretischen Psychologie. Barth, Leipzig 1922. 48 S.

Die Skizze bildet eine Ergänzung des Lehrbuches. Allgemein fühlt man die Notwendigkeit einer theoretischen Psychologie im Sinne einer theoretischen Physik. Bevor man zu einer philosophischen Verwertung der psychischen Gesetzmäßigkeiten schreitet, sollten sie unter weiteren Gesichtspunkten zusammengefaßt werden. Übergeordnete Gesetze sind zu suchen, aus denen sich die Einzelerscheinungen ableiten lassen. Vielleicht ist heute eine theoretische Gesamtorientierung wichtiger als theoretische Einzelarbeiten, da diese ganz wesentlich von der Gesamtanschauung beeinflußt werden.

1) 2) Clara und William Stern, Monographien über die seelische Entwicklung des Kindes. Leipzig. Barth.

I. Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung. Dritte ergänzte Aufl. 1922. 434 S.

II. Erinnerung, Aussage und Lüge in der ersten Kindheit. Dritte Aufl. 1922. 160 S.

3) W. Stern, Psychologie der frühen Kindheit bis zum 6. Lebensjahre. Mit Benutzung ungedruckter Tagebücher von Clara Stern. 2. Aufl. Leipzig, Quelle & Meyer. 1921. 362 S.

4) Aus einer Kinderstube. Tagebuchblätter von Clara Stern. Bearbeitet von Toni Meyer. Zweite unveränderte Aufl. Leipzig. Teubner. 1921. 156 S.

Obige Bücher haben sämtlich die frühe Kindheit vom ersten bis zum sechsten Lebensjahr zum Gegenstand. Das ihnen zugrunde liegende Material besteht einesteils in den umfassenden



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:32 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Tagebuchaufzeichnungen meiner Frau, andernteils in den Veröffentlichungen der deutschen und ausländischen Literatur; dies Material aber wurde einer weitgehenden psychologischen Bearbeitung unterzogen. Die schon vor Jahren erstmalig erschienenen Bücher waren längere oder kürzere Zeit vergriffen und deshalb aus dem Gesichtskreis der Leser geschwunden; es sei daher gestattet, an dieser Stelle auf die im letzten Jahr erfolgten Neuausgaben hinzuweisen. Der Charakter der Bücher ist ein recht verschiedener. Nr. 3 versucht eine Gesamtdarstellung des Themas, Nr. 1 und 2 sind wissenschaftliche Spezialdarstellungen, Nr. 4 eine volkstümliche, hauptsächlich für Eltern bestimmte Auslese aus den Aufzeichnungen.

1) und 2). Ursprünglich bestand der Plan, in einer größeren Reihe von Monographien den umfassenden Stoff erschöpfend zu bearbeiten. Seine Ausführung ist leider nicht über die zwei bereits 1907 erstmalig erschienenen Werke über die Kindersprache und die frühkindliche Erinnerung gediehen. Die „Kindersprache“ stellt im ersten Teil dokumentarisch die Sprachentwicklungen unserer beiden ältesten Kinder dar, die bis zum 6. Lebensjahr durchgeführt sind. Zahlreiche Sprachproben, Wortschätze, Tabellen sind beigegeben. Der zweite Teil behandelt die eigentliche Psychologie der Kindessprache, erörtert das Kausalproblem, die Vorstadien und Anfänge, die Entwicklung des Satzes, der Worte und Wortklassen. Überall fällt auch Licht auf die mit der Sprache verknüpfte Entwicklung des kindlichen Denkens. Ein dritter Teil geht auf die eigentliche Linguistik der Kindersprache (Wortverstümmlung, Lallwörter, Schallnachahmung, Urschöpfung usw.) ein und erhofft neben dem Interesse des Psychologen und Pädagogen auch das des Sprachwissenschaftlers. Die jetzt erschienene dritte Auflage gibt den Text der ersten unverändert wieder; aber ein längeres Nachwort fügt eine Anleitung zur Beobachtung der Sprachentwicklung sowie eine Übersicht über die Fortschritte der Kindersprachforschung seit 1907 hinzu. Eine vollständige Bibliographie ist beigegeben.

Die zweite Monographie ist um das Problem der Aussage orientiert und will zu den so zahlreichen Untersuchungen über die Aussage des Schulkindes die Ergänzung aus der frühen Kindheit geben. Wieder wird mit der Darstellung einer individuellen Entwicklung begonnen; es folgt eine vergleichende Psychologie der frühkindlichen Aussage auf Grund von Beobachtungen und Experimenten: es werden sowohl die Erscheinungen des richtigen Aussagens (Wiedererkennen, Erinnerung) wie die Arten und Ursachen der falschen Aussage behandelt. Das Hauptgewicht liegt auf dem Nachweis, daß es neben der echten Lüge eine Reihe von falschen Aussagen gibt, die den Charakter des reinen Phantasiespiels oder der Scheinlüge haben. Praktische Ausblicke über Erziehung der frühkindlichen Aussagen und Behandlung der Lüge schließen das Buch.

Nr. 3. Die „Psychologie der frühen Kindheit“ bildete nach dem ein Menschenalter zurückliegenden Buche Preyers den ersten Versuch innerhalb des deutschen Schrifttums, ein Gesamtbild des frühkindlichen Seelenlebens zu entwerfen. Die Notwendigkeit einer möglichst vielseitigen Beleuchtung der seelischen Frühentwicklung zwang zu einer gewissen Knappheit bei Behandlung der Einzelgebiete; doch bestand das Bestreben, durch Herausarbeitung des Wesentlichen, durch ständige Bezugnahme auf die psychologischen Grundlagen der geschilderten Seelenvorgänge und durch zahlreiche Proben aus den Tagebüchern, den Lesern des Buches die wünschenswerte Klarheit zu geben. Daß sich der Verfasser fast ausschließlich auf Erfahrungen an Kindern der gehobenen Stände stützen mußte, bildet freilich eine Grenze des Buches. Die Gliederung ist teils chronologisch (sprachlose Zeit, Sprachentwicklung), teils systematisch: es wird das Gedächtnis, das Spiel, das Denken, das Gemüts- und Willensleben gesondert behandelt. Gerade die ausführliche Behandlung der nicht-intellektuellen Seelenvorgänge unterscheidet das Buch von den neueren Werken Bühlers und Koffkas, die sich vorwiegend auf die Behandlung der geistigen Entwicklung beziehen. Deshalb darf ich hoffen, daß auch die unveränderte Ausgabe, wenn sie auch die neueste Literatur nicht einzubeziehen vermochte, den Lesern willkommen sein wird. Die Schreibweise des Buches ist, obwohl es durchaus den Ernst wissenschaftlicher Darstellung zu wahren bestrebt ist, doch so gehalten, daß auch psychologische Laien es zu verstehen vermögen.

Nr. 4 ist ganz vorwiegend für Eltern und Kindergärtnerinnen bestimmt, denen hier eine von anderer Hand bewirkte Blütenlese aus den Tagebüchern meiner Frau dargeboten wird. Es sind nur solche Stellen gewählt worden, die einen unmittelbar erziehlichen Einschlag haben und die zugleich das unbefangene Leben einer Kinderstube und die sehr verschiedenen Individualitäten ihrer drei Insassen zur Anschauung bringen konnten. W. St.



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:32 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Einzelbesprechungen.

Oswald Külpe, Vorlesungen über Psychologie. Herausgegeben von Karl Bühler, Prof. der Philosophie an der Techn. Hochschule in Dresden. 2. Aufl. Leipzig 1922. 340 S. 55 M.

Ich habe im 21. Jahrgang dieser Zeitschrift (S. 155) die Külpeschen „Vorlesungen" bei ihrem Erscheinen ausführlicher besprochen. Meiner dort gegebenen Anregung, es möge die schöne Arbeit, die Külpe 1912 über „die moderne Psychologie des Denkens" geschrieben hatte, dem Buche angefügt werden, ist in der zweiten Auflage der Herausgeber gefolgt. So werden nun die Vorlesungen nicht mehr enttäuschen, wenn man nach ihnen in der Erwartung greift, gerade in ihnen eine denkpsychologische Orientierung zu finden. Der Herausgeber weist zudem noch in seinem Vorwort darauf hin, daß der erste Band der „Realisierung" (bei Hirzel 1912) „eine wohldurchdachte Anwendung der modernen psychologischen Analyse des Denkens auf die Erkenntnistheorie enthält". Sch.

Hugo Münsterberg, Psychologie und Wissenschaftsleben. Ein Beitrag zur angewandten Experimental-Psychologie. 5. unv. Aufl. Leipzig 1922. Barth. 192 S.

Henry C. Link, Ph. D., Eignungs-Psychologie (Employment Psychology). Anwendung wissenschaftlicher Verfahren bei der Auswahl und Ausbildung von Angestellten und Arbeitern. Übersetzung von J. M. Witte. Mit einem Vorwort von C. Piorkowski. München u. Berlin 1922. Oldenburg. 212 S.

Münsterbergs Werk ist hervorgegangen aus einem Kolleg, das der 1915 verstorbene Professor der Havard-Universität im Herbste 1910 als Austauschgelehrter in Berlin gehalten hat. Es war dies wohl das erstemal, daß dies neue Forschungsgebiet an einer Hochschule dargestellt wurde, und Münsterberg war sich nach seinem Bekenntnis im Vorworte wohl bewußt, daß seine Darbietungen nur vorläufige Ergebnisse bieten und nur Beispiele sein konnten. Er sprach dabei den Wunsch aus, es möge Deutschland gelingen, auf diesem neuen Felde die Mitführerschaft zu gewinnen — im Interesse der Wissenschaft und zum Besten der nationalen wirtschaftlichen Kraft. Und nun ist es erstaunlich, in welch ungeahntem Aufschwung sich in wenig mehr als einem Jahrzehnt die deutsche Forschung und bei der praktischen Verwirklichung Hand in Hand mit ihr das deutsche Wirtschaftsleben des jungen Feldes bemächtigt hat.

Wie weit unterdessen das Ausland — insbesondere auch Amerika vorgedrungen war — blieb in Zeiten des Krieges und auch in den folgenden Jahren zum guten Teil verdeckt. Die Übersetzung des Buches von Henry C. Link ist darum zu vergleichender Betrachtung und zur Gewinnung neuer Anregungen höchst willkommen. Piorkowski hebt in seiner Einführung kurz das Unterscheidende heraus und deutet an, wie die Unterschiede aus anderen soziologischen und wirtschaftlichen Gegebenheiten verständlich werden. „Während die deutschen Psychotechniker versucht haben, bei ihren Fähigkeitsfeststellungen systematisch so vorzugehen, daß Kenntnisprüfungen möglichst ausgeschaltet wurden, um so ein annähernd reines Bild der Anlagen zu gewinnen, sind die amerikanischen Methoden gemischt, und Fähigkeitsprüfung und Kenntnisprüfung geht vielfach ineinander über. Dies liegt zum großen Teil in den spezifisch amerikanischen Verhältnissen begründet, wo die Ausbildungs- und Fortbildungsmöglichkeiten auf Abendschulen, in freien Kursen usw. viel mannigfaltiger sind als bei uns in Deutschland und andererseits dem Zeugnis- und Berechtigungswesen nur ein geringer Wert beigemessen wird. Somit ist der amerikanische Psychologe zunächst genötigt, sich selbst erst einmal von dem Kenntnisstand der Bewerber zu überzeugen, während der Deutsche sich hier mehr auf Zeugnisse verlassen kann." Methodisch sind, gemessen an dem deutschen Verfahren, die amerikanischen Eignungsprüfungen einfacher. Erklärlich werden die leichteren Tests — es sind etwa 35 im Buch beschrieben — aus der Verschiedenartigkeit und dem vielfach sehr geringen Grade der Vorbildung, die amerikanische Arbeiter zeigen. Besonders beachtenswert für die deutsche Eignungspsychologie ist das, was Link über Bewährungsveranstaltungeu und über die Einrichtung von Anlernschulen berichtet. Man hat in Amerika erkannt, daß Auswahlprüfungen ohne weitere sich anschließende Veranstaltungen ein unvollendetes Unternehmen darstellen. Es gilt vielmehr, daß die Ausgewählten nun in besonderen Anlernschulen auf charakterologische Eigenschaften, die wie Fleiß, Ausdauer, Mut u. s. f. ein wichtigstes Bestimmungsstück der Berufstüchtigkeit bilden, erkennbar werden, und daß auf besondere berufliche Leistungen hin die Arbeiter in einem Übungskurse eine Einschulung bekommen. Nebenbei leistet diese Anlernschule auch noch betriebsorganisatorische Vorteile. Für die praktische und psychologische Pädagogik bedeutungsvoll sind in dem Buch vor allem die Abschnitte über die Fragemethode und das beobachtende Verfahren.

Leipzig. Otto Scheibner.


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:32 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Dr. C. von Heydebrand, Gegen Experimentalpsychologie und -pädagogik. Stuttgart 1921. Der kommende Tag-Verlag. 30 S. 2,40 M.

Es würde dieser kleinen Schrift viel zu viel Bedeutung zugemessen, wenn man sich mit ihr am wissenschaftlichen Orte auseinandersetzen wollte. Denn ganz im Banne anthroposophischen Glaubens stehend, wagt ihr Verfasser sich an die Beurteilung und Verurteilung eines Wissenschaftsgebietes in völlig unwissenschaftlicher, fast mittelalterlich anmutender Haltung. Die Grundeinstellung gewinnt er in Rudolf Steiners Lehre. Dogma ist ihm dessen Satz: „Daß ein Mensch nur ein Beobachtungsgegenstand für uns sein könnte, dieser Gedanke darf uns nicht einen Augenblick erfüllen". Und daß nun — wie in der Schrift kühn behauptet wird — der experimentellen Pädagogik das Gefühl heiliger Scheu vor allem Menschlichen fehle, darin soll der tiefste Grund liegen für das, was verderblich ist an ihrem Wesen und Wirken: „Ihre Forscher haben vergessen und berücksichtigen nicht, was als Verborgenstes, Allerheiligstes unantastbar in jedem Menschen ruht, auch schon im werdenden Menschen nach Offenbarung ringt und nur noch in künstlerischer Anschauung intuitiv, von innen herkommend, erfaßt werden kann" (S. 29). Meumanns „Vorlesungen" und sein „Abriß", die seinerzeit der Abschluß einer ersten Entwicklungsperiode der experimentellen Pädagogik waren, aber schon länger nicht mehr als führend gelten können, müssen nun herhalten, als Beleg zu dienen für die „gefahrvollen Tendenzen" der experimentalpsychologischen Forschung, Tendenzen, die — wenn ihnen gefolgt wird — „die moderne Pädagogik in einen Abgrund hinunterreißen und lebendige Kinderseelen unter Steinen bei Skeletten und Gespenstern begraben" (S. 30). Es werden hierbei als Beweisstücke einzelne Gedanken und Beispiele Meumanns aus dem sinngebenden Znsammenhange seiner gesamten Darlegungen herausgerissen — für die Zwecke der Kritik sehr geschickt gewählt — und ihnen die anthroposophische Weisheit gegenübergestellt. Einen „betrübenden Eindruck auf die kinderliebenden Beschauer" macht z. B. eine Abbildung aus Meumanns Abriß: „Ein kleiner Schuljunge sitzt vor einer Trommel, die sich mit Hilfe eines elektrischen Apparates langsam dreht und bespannt ist mit einem Papierstreifen, auf dem sinnlose Silben stehen", und „in einem gleichmäßigen Tempo erscheint dem Kinde eine Silbe nach der anderen durch einen Spalt". Von anderen Untersuchungen wird behauptet, sie enthielten „lauter psychologische Selbstverständlichkeiten" (S. 20). „Man hat bei den experimentellen Forschern leicht das Gefühl von Wesen, die von irgendeinem Orte des Weltenraumes, wo es keine Kinder gibt, auf die Erde gekommen sind und sich plötzlich den fremdartigen kleinen Geschöpfen zwecks wissenschaftlicher Erforschung gegenüber befinden, an denen sie nun die seltensten Dinge entdecken und in ein großes Notizbuch schreiben." Man halte nun aber, so wird bedeutend gesprochen, gegen Meumanns Schriften etwa Rudolf Steiners Buch „Erziehung des Kindes", beispielsweise in der Lehre vom „Ätherleib", der sich im wesentlichen vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife entwickelt (S. 28). Genug von solchem Gerede! — Zuletzt noch wird versucht, die experimentelle Pädagogik auf den rechten Weg zu bringen: sie soll sich „befruchten lassen von dem, was aus anthroposophisch orientierter Geisteswissenschaft ihr erfließen kann". Es ist ihr guter wissenschaftlicher Geist, der die experimentelle Pädagogik — die sich übrigens ihrer Grenzen und Unzulänglichkeiten ebenso bewußt ist wie der großen Bedeutung ihrer Methoden und Ergebnisse — bewahren wird, dieser fragwürdigen Einladung zu folgen.

Leipzig. Otto Scheibner.

Charlotte Bühler, Das Seelenleben des Jugendlichen. Versuch einer Analyse und Theorie der psychischen Pubertät. Jena 1922. Fischer. 103 S.

Das Werk weist m. E. vier Vorzüge auf. Zuerst: Die zerstreut liegende Literatur, die Psychologen, Pädagogen, Mediziner, Theologen und Dichter von einander isoliert über die Pubertätserscheinungen auf den Büchermarkt brachten, wird gesammelt, bewertet und gesichtet. Dann umreißt Ch. Bühler zunächst im Sinne gegenwärtiger psychologischer Forschungsweise überhaupt einmal die biologische Grundlage sowohl der körperlichen, als auch seelischen Pubertät. Damit wird auch in die Psychologie der Pubertät der Gedanke getragen, der eine erfolgreiche Deutung sichert. Pubertät ist nicht nur körperliche, sondern auch seelische Ergänzungsbedürftigkeit. Vom Standpunkt des Jugendlichen begrenzt sie charakteristische Perioden der seelischen Pubertät: die der Verneinung und der Bejahung, für die sie die von Schopen gebrauchten Termini Pubertät und Adoleszenz wählt, denen eine Vorperiode sowohl körperlich, als auch seelisch vorausgeht. Mit dem Herausheben dieser Vorperiode, die wir auf Grund eigner Materialsammlung bestätigen, differenziert Ch. B. die instinktive Entwicklungsreihe, die Karl Groos an einer Analyse der Instinkte des Reifenden für die psychischen Erscheinungen der Pubertät festlegte: Das sexuelle Bedürfnis, dem psychisch das Annäherungsbedürfnis (Kontraktationstrieb) entspricht, das Bedürfnis zur Selbstdarstellung, der Gegenzug der Scham und der Kampftrieb.



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:32 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Diese glückliche Sichtung und Gruppierung der bisher scheinbar unentwirrbaren Pubertätserscheinungen gibt Fingerzeige für die biologisch-psychologische Forschung und Deutung, die nun Ch. Bühler richtig weiter herausarbeitet. Ferner wird der Rhythmus der Entwicklung in den Einzelperioden und in ihrer Folge aufeinander herausgehoben. So ist es typisch, daß jeder Phase der Entwicklung eine Lösung vorausgeht und eine Zeit der Latenz folgt. Es scheinen mir die Gesetze der jeder Assoziation und Assimilation vorausgehenden Dissoziation und Dissimilation erkennbar, denen biologisch Energiesammlung folgt. Hier sehe ich die gleiche Rhythmisierung wie in der frühen Kindheit. Und damit hebe ich den letzten Wert der Analyse hervor, daß die Verfasserin Vergleiche und Beziehungen zur frühen Kindheit, der ersten, ähnlich gewaltigen Entwicklungsperiode des Individuums herstellt. An der Hand der gewonnenen Struktur untersucht die Verfasserin die Entwicklungserscheinungen des Instinkts, der Gefühle, des Willens und des Intellekts. Am schärfsten und vollendetsten ist ihre psychologische Darstellung im Kapitel über den Willen, wo ich z. B. die Parallele in der Trotzperiode zwischen früher Kindheit und Pubertät besonders erwähne, psychische Erlebnisse, in denen Konträrsuggestion und das Humesche Problem eine Rolle spielen. Im Kapitel über Gefühl und Intellekt arbeitet Ch. B. scharf die Perioden der Verneinung und Bejahung, der Lösung und Neuerschließung heraus. Dort ist es besonders „der Schwarm“, den sie psychologisch basiert, und hier wird an der Entwicklung des Ichbewußtseins die Rhythmik der Verneinung und Bejahung, der Vereinsamung und des Freundschaftsuchens — „Idealhabens“ — begründet. Der Wendung nach innen folgt in der Adoleszenz der Anschluß an die soziale Umwelt, die Aufnahme ihrer Ideenziele und Gesetze. Aus allen psychologischen Hinweisen und Fingerzeigen sieht man, daß die Verfasserin auch in diesen Abschnitten später zu einer gleichen abgeschlossenen, mit der frühen Kindheit vergleichenden Darstellung dieser seelischen Fähigkeiten kommen wird wie in Kapitel 5. Im 5. und 6. Abschnitt finden wir Prinzipielles über Ethik und Religion und über Kunst- und Literaturverständnis der Jugendlichen. Die religiösen Probleme treten als Probleme des Glaubens und Wissens in der Pubertät und als Weltanschauungsproblem mit ausgehender Adoleszenz auf. Die Deutungen sind beachtenswert für den Pädagogen, und wir empfehlen sie z. Z. im Streite um den Religionsunterricht sowohl den Vertretern der Kirche, als auch denen der Schule zum Durchdenken. Die früher herausgearbeiteten drei Stufen des Literaturbedürfnisses des Kindes: dem Struwelpeteralter, dem Märchenalter und dem Robinsonalter, fügt die Verfasserin im 6. Abschnitt für das Pubertätsalter das Heldenalter als 4. Stufe an, die sie scheidet in die Seite der Tatenlust des Wachsenden und Lebenshungrigen und die der stillen Sehnsucht erwachenden Liebesbedürfnisses; die 2. löst die 1. ab; beim Mädchen biologisch begründet früher als beim Knaben.

Damit habe ich im Rahmen einer Besprechung schon eine Fülle psychologischer Deutungen und Erkenntnisse angeführt, die Ch. Bühler bietet und die zum eignen Nachlesen reizen sollen. Man könnte noch einwenden, daß Verfasserin ihre Erkenntnisse an Jugendlichen höherer Kulturstufe gewann und von dort aus nicht über diese wichtige Entwicklungsperiode des primitiven Pubeszenten urteilen dürfe, was sie übrigens treffend tut. Dazu möchten wir betonen, daß es sich um Herausarbeiten von Typen handelt und vom biologischen Standpunkt aus sich bei jedem Individuum diese Perioden finden, wenn auch durch Vererbung, Individual- und Milieubeeinflussung Hemmungen, Verschiebungen, Verlängerungen der Perioden, Änderung des Rhythmus in der Phasenfolge eintreten werden und müssen. Es bleibt der Einzelforschung überlassen, an der Hand der von Ch. Bühler vorläufig gegebenen biologisch-psychologischen Struktur der seelischen Pubertät auch aus dem Leben der primitiv Kultivierten — um das häßliche Wort Proletarier zu vermeiden — Material zu sammeln und zu deuten. Wie sich körperlich eine Typisierung ergab, wird sie zweifellos auch psychisch zu finden sein; beachtenswert erscheint mir noch, dann besonders auf das Abnorme — das Psychopathologische zu achten, um auch hier zu einer scharfen Abgrenzung von dem zu kommen, was in der Sturmzeit oft als pathologisch erscheint, an sich aber nur eine überwertige Steigerung, Verzerrung einer seelischen Erscheinung ist, die biologisch und physiologisch in körperlichen Strukturverhältnissen normal begründet ist. Endlich sei noch erwähnt, daß die pädagogischen Schlußfolgerungen von Ch. Bühler beachtenswert sind.

Meißen i. Sa. Kurt Walther Dix.

Dr. H. Hug-Hellmuth, Aus dem Seelenleben des Kindes. Eine psychanalytische Studie. 2., verm. Aufl. Leipzig—Wien 1921. Deuticke. 164 S.

Man muß schon zustimmen, wenn die Verfasserin behauptet, daß sich in unseren kinderpsychologischen Darstellungen solche Erscheinungen, die mehr oder minder sicher der Sexualentwicklung zugehören, nicht behandelt finden und damit manche Züge des frühkindlichen Seelenlebens



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

unaufgedeckt geblieben und andere in falsche Auffassungen gekommen sind. Max Döring hat jüngst auf diese Lücke mit allem Nachdruck hingewiesen. Hinwiederum schlägt Hug-Hellmuth nach der anderen Seite über alles Maß hinaus. Ausgehend von der unhaltbaren Meinung, daß das sexuelle Moment „in der Kindheit zumindest keine geringere Rolle spielt als im Leben des Erwachsenen", durchblickt sie in dieser Einstellung die bekannten kinderpsychologischen Materialsammlungen von Preyer, Shinn, Scupin, Sully, Stern u. a., fügt eigene Beobachtungen hinzu und deutet nun, ganz in den Lehren Freudsbefangen, unbesonnen darauf los. Sie nennt diese ihre unbekümmerte Kühnheit „psychoanalytische Offenheit." Trotz aller Einseitigkeit aber hat das Buch, das sich in die beiden Abschnitte der Säuglingszeit und der Spielzeit gliedert, doch die Wirkung gehabt, den Blick der Kinderpsychologen für ungebührlich vernachlässigte Tatsachen der frühen Entwicklung zu schärfen. In den acht Jahren zwischen der ersten und zweiten Auflage hat sich ja auch der Sturm der hohnvollen Entrüstung, mit dem es bei seinem Erscheinen empfangen wurde, gelegt, und es ist ihm der Erfolg der Übersetzung ins Englische geworden.

Leipzig. Otto Scheibner.

Dr. Fritz Klatt, **Autoerotik und Gemeinschaftserotik in den ersten Stufen der Jugend.** Zeitschr. f. Sexualw. 8. Bd. S. 241 ff.

In enger Anlehnung an Hans Blüher und Wyneken versucht der V., die jugendliche Entwicklung bis etwa zum 20. Lebensjahr auf die Formel zu bringen: Von der naturgegebenen Enge der Autoerotik (Onanie, Onaniebünde) über die Aufweitung in der gleichgeschlechtlich gerichteten Gemeinschaftserotik (Jugendbewegung, Emanzipation vom selbstbefriedigenden „Zweck", Feindschaft gegen Familie und anderes Geschlecht) zur selbstgewählten Enge heterosexueller Einzelliebe.

Löbau i. Sa. Heinz Burkhardt.

Dr. Julius Moses, **Konstitution und Erlebnis in der Sexualpsychologie und -pathologie des Kindesalters.** Zeitschr. f. Sexualw. 8. Bd. S. 305 ff.

Wenn auch die Forschungen der Steinachschen Schule über die Bedeutung des endokrinen Gewebes für die geschlechtliche Entwicklung und Betätigung die Konstitution als das maßgebliche für das normale und anormale Sexualleben des Kindes erscheinen lassen, so darf man doch, zur Vorsicht gemahnt durch die zahlreichen konträren Ergebnisse anderer Untersuchungen und durch die praktische Erfahrung, den richtunggebenden Einfluß besonders des ersten Sexualerlebnisses nicht unterschätzen.

Löbau i. Sa. Heinz Burkhardt.

Hoffmann, Dr., Jakob, Geistlicher Rat und Oberstudienrat, **Handbuch der Jugendkunde und Jugenderziehung.** 2. und 3. vollständig neu bearbeitete Auflage. XXXIV. Freiburg i. Br. 1922. Herder. 416 S. 82 M. u. Teuerungszuschlag.

Das Werk will über die Eigenarten der Jugendlichen — den Begriff der Jugend eingeschränkt auf die Geschlechtsreifezeit — im leiblichen, geistigen, gefühlsmäßigen und religiösen Lebenskreis unterrichten und auf Grund der psychologischen Tatsachen Anleitungen zur Erziehung der Jugendlichen dieser Altersstufe bieten. Daß uns die jugendkundlichen Forschungen bisher so wenig Aufschluß über den wichtigsten Entwicklungsabschnitt, die Reifezeit gaben, wurde von allen Erziehern und Lehrern als schmerzliche Lücke empfunden; daher begrüßte man dankbar die Werke von W. Hoffmann und Charlotte Bühler, die zum erstenmal die Reifezeit, nicht das Schulalter, zum Gegenstand psychologischer Untersuchungen hatten. Und nun ein neues, umfangreiches Werk, das nicht allein die Psychologie, sondern auch die Erziehung der reifenden Jugend darstellen will. Leider erfüllt es nicht die hochgespannten Erwartungen, mit denen man an das Buch herantritt.

Daß es auf einem einseitig katholischen Standpunkt steht, würde man ihm durchaus nicht zum Vorwurf machen, wenn sich bei Hoffmann wie z. B. in den Werken des Jesuitenpaters Lindworsky katholische Weltanschauung mit wissenschaftlicher Sachlichkeit vertrüge. Dem ist nicht so; schon ganz äußerlich zeigt sich die Einseitigkeit in der überwiegenden Heranziehung katholischer Autoren und katholischer Fachzeitschriften (z. B. Pharus, katechetische Blätter usw.), während oft hervorragende nichtkatholische Autoren und sehr bedeutsame Veröffentlichungen vor allem in den Zeitschriften „für päd. Psych." und „für angew. Psych." nicht berücksichtigt werden; innerlich dadurch, daß als wichtigstes, vielfach einziges Bildungsmittel des Gefühls- und Willenslebens die katholische Religion hingestellt wird und daß der Hinweis auf die religiöse Bildung uns über alle psychologischen und pädagogischen Schwierigkeiten hinweghelfen soll. Ohne den Wert der religiösen Erziehung und Belehrung irgendwie bestreiten zu


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:32 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

wollen, müssen wir doch mit Rücksicht auf die gegebenen jugendpsychologischen Tatsachen betonen, daß uns ein derartiges pädagogisches Allheilmittel weder in der Religion, noch z. B. in Comenius, Naturgemäßheit, noch in irgendeinem anderen hochgepriesenen Bildungsverfahren zur Verfügung steht. Wäre dies der Fall, dann wäre der Erzieherberuf ebenso ideal als leicht und erfolgreich. Gewiß hat die katholische Weltanschauung den unschätzbaren Vorteil, daß von dieser Grundlage aus sichere Richtungslinien gezogen und klare, ideale Ziele aufgestellt werden können, was man z. B. von einer monistischen Weltanschauung kaum behaupten dürfte; nur kommen wir durch das Verfahren Hoffmanns wieder in den Bannkreis der alten spekulativen Pädagogik, die Ziele aufstellte, ohne zu fragen, ob diese mit den Entwicklungstatsachen in Einklang gebracht werden können.

An diesen überwundenen Standpunkt gemahnt übrigens noch eine andere, viel bedenklichere Tatsache: Die psychologischen Anschauungen des Verfassers. Hoffmann verwendet die alten Vermögensbegriffe, als ob die Psychologie über die Ansichten Herbarts, ja vielfach der Scholastik nicht hinaus wäre. Begriffsbestimmungen wie: „Während die Phantasie das Vermögen der veränderten Wiedergabe des Aufgenommenen ist, kann das Gedächtnis das der unveränderten Reproduktion genannt werden", oder „Die Aufmerksamkeit ist die Sammlung der psychischen Kraft auf Bewußtseinsinhalte", oder „Gemüt ist alles, was im einzelnen die besondere Bedingung für Gefühle und Stimmungen bildet", usw dürften in einer Jugendpsychologie des 20. Jahrhunderts nicht vorkommen. Zudem läßt es der Autor nicht bei diesen sonderbaren Definitionen bewenden, sondern leitet aus ihnen oft genug Behauptungen ab, die kein Jugendpsychologe anerkennen möchte.

Das Ausgehn von einer ganz bestimmten Weltanschauung und die Ableitung der Erziehungs- und Bildungsziele aus dieser enthebt offensichtlich den Verfasser der Aufgabe, sich über Entwicklungsgesetze, über die Grundfragen der Bildsamkeit des jugendlichen Geistes, über das grundsätzliche Verhältnis zwischen Vererbung und Umwelt, zwischen Fremdbildung und Selbstbildung, über die Bedeutung der „Lebensformen" für die Bildungsfähigkeit des einzelnen Jugendlichen usw. Gedanken zu machen. Daß wir aber solche grundsätzliche und für alle erzieherische Beeinflussung grundlegenden Erörterungen in einem wissenschaftlichen Handbuch der Jugendkunde und Jugenderziehung nicht vermissen dürften, braucht kaum begründet zu werden. Es genügt nicht, zu behaupten, die Phantasie, das Denken, das Gefühlsleben, der Wille usw. müssen gebildet werden, wir müssen auch wissen, wie weit die einzelnen Fähigkeiten überhaupt bildungsfähig sind und wie weit Unterschiede in der einzelpersönlichen Bildsamkeit gegeben sind je nach den Entwicklungsformen, in denen die angeborenen Anlagen beim Einzelwesen auftreten. Es genügt nicht, zu fordern, dieses und jenes Ziel müsse die Erziehung der Phantasie, des Willens usw. erreichen; wir müssen auch nachweisen, daß das gegebene Ziel mit Rücksicht auf die Vererbungs- und Entwicklungstatsachen überhaupt erreichbar ist. Auf die Untersuchung aller dieser grundsätzlichen Fragen der Bildsamkeit verzichtet der Verfasser vollständig, so daß wir auch von hier aus wieder zu einer bloß normativen Pädagogik kommen, die oft genug nur scheinbar ihre Berechtigung durch den Hinweis auf jugendkundliche Tatsachen erweisen will.

Endlich der gesamte Aufbau des Buches. Ich vermisse manchmal die Planmäßigkeit der Gliederung. Die Frage der Koedukation z. B. wird im Kapitel „rationales Leben", bei „geschlechtlicher Erziehung" und überdies in einem eigenen Abschnitt der „emotionalen Lebensphäre" behandelt, ebenso Tanz, Nikotin, Alkohol, Kino an mehreren verschiedenen Stellen. Ferner sind wir bezüglich der Wichtigkeit der einzelnen Abschnitte mit dem Verfasser nicht gleicher Meinung. Daß er der religiösen Entwicklung und Erziehung einen breiten Raum gönnt, ist selbstverständlich, und wir können ihm dafür dankbar sein, da die Jugendkunde gerade diese Seite des jugendlichen Seelenlebens bisher recht stiefmütterlich bedacht hat. Einen fast ebenso breiten Raum nimmt aber die Darstellung der geschlechtlichen Gefühle und der geschlechtlichen Erziehung ein, während daneben die wichtigsten intellektuellen Fähigkeiten, die anderen Gefühle und selbst die Willensbildung sich mit einigen Seiten begnügen müssen. Gewiß spielt das Erwachen der Geschlechtsgefühle in der Reifezeit eine wichtige Rolle, aber ich meine, es ließen sich auch über die anderen Seiten des jugendlichen Seelenlebens sehr wichtige und beachtenswerte Tatsachen vorbringen, die der Verfasser wegen der einseitigen Bevorzugung der beiden genannten Entwicklungserscheinungen recht flüchtig behandelt hat.

Wenn wir ein Werk trotz der schwerwiegenden Einwände, die wir dagegen erheben müssen, einer eingehenderen Kritik unterziehen und es nicht in wenigen verurteilenden Worten abtun, so soll damit gesagt sein, daß es sich dennoch um eine beachtenswerte literarische Leistung handelt, die mit der notwendigen kritischen Vorsicht gelesen, in manchen Partien Neues und Wertvolles bietet. So ist, wie schon erwähnt, der Abschnitt über religiöse Entwicklung und

Digitized by 

Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:32 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Erziehung gut gelungen — auf gewisse Einzelheiten wie z. B. Zwang zum Besuche des Gottesdienstes und zum Empfange der Sakramente, in denen wir mit dem Verfasser nicht übereinstimmen, können wir hier nicht eingehen —, aber auch das, was der Autor über Freiheitsdrang, sittliche Selbständigkeit, Ehrgefühl der Jugendlichen, Auflehnung gegen die Autoritäten sagt, bedeutet einen Fortschritt in der Erkenntnis des jugendlichen Gefühlslebens. Im Kapitel „Heilpädagogik" bringt der Abschnitt „Selbstmord Jugendlicher" manches Beachtenswerte zum Verständnis dieser pathologischen Erscheinung.

Zur ersten Einführung halten wir Hoffmanns Handbuch der Jugendkunde für ungeeignet, da es im ungeschulten Leser eine ganze Reihe irriger jugendpsychologischer Ansichten begründen könnte; dem geschulten Fachmann jedoch vermag es in manchem Belange dankenswerte Anregungen zu gewähren.

Graz. Otto Tumlirz.

Dr. Rudolf Lämmel, Intelligenz-Prüfung und Psychologische Berufsberatung. Zürich—Meilen 1922. Verlag des Verfassers. 157 S.

Außer durch einen klugen Gedanken über Intelligenzprüfung und psychologische Berufsberatung und außer durch einige neue Tests in dem Untersuchungsplan für die Begabungsprüfung bei Schulkindern interessiert dies Buch durch ein anschauliches Verfahren, die Ergebnisse einer Begabungsuntersuchung darzustellen. Der Verfasser empfiehlt — ähnlich wie es in den psychischen Profilen geschieht — die Herstellung von Schaubildern, die er Ingenogramme nennt. Es sind dies flächenhafte Darstellungen, aus denen mit einem Blicke ersichtlich wird, wie die Begabung eines Prüflings positiv oder negativ vom Durchschnittlichen abweicht. Der Verfasser unternimmt zunächst mit einem sehr reich ausgebauten Testsystem die Untersuchung gleichaltriger Kinder und gewinnt, indem er für jeden der Tests — sie sind gegliedert in die Gruppen: Gedächtnis; Technische Begabung; Aufmerksamkeit und Konzentration; Kombination und Phantasie; Künstlerische Veranlagung; Urteil und Kritik; Allgemeine geistige Reife; Blick, Beobachtung, Zeugnistreue — den Mittelwert und die lineare Streuung als Radien in bestimmtem Verfahren auf die Fläche bringt, zunächst ein „Ingenogramm des Milieus". In dieses Schaubild wird nun durch Eintragung der für jeden Prüfling erhaltenen Einzelwerte der Linienzug gewonnen, der das „persönliche Ingenogramm" darstellt und die sichtbaren Abweichungen vom Durchschnitt erkennen läßt. Es ist leichtverständlich, wie sich durch Typisierung dann leicht auch bestimmte psychische Berufsverfassungen mittels des Ingenogramms gewinnen lassen und wie eine Reihe von Ingenogrammen des gleichen Prüflings auf verschiedenen Altersstufen auch der Biographie dienstbar werden kann. Der Verfasser ist sich selbst bewußt, daß es bis zur praktischen Verwendung seiner Vorschläge aber so umfassender Untersuchungen bedarf, wie sie der Einzelne allein nicht zu leisten vermag.

Leipzig. Richard Tränkmann.

Paul Österreich, Strafanstalt oder Lebensschule. Erlebnisse und Ergebnisse zum „Thema". Allerlei Weckrufe und Denkhilfe für Lehrer, Eltern, „Sonstige" und „Instanzen". Karlsruhe i. Br. 1922. G. Braun. 176 S. 80 M.

Über Schulstrafen ist in der überlieferten Pädagogik weniger gern und tief nachgedacht worden als über andere Erziehungsfragen; auch inmitten der starken pädagogischen Bewegung unserer Zeit blieben sie gegen ihre Bedeutung im Hintergrund der Erörterungen. Mit dem leidenschaftlichen Drängen, das sie kennzeichnet, haben nun die entschiedenen Schulreformer das Problem aufgegriffen, und ihr Vorstand hat den obersten Schulbehörden der deutschen Länder eine Denkschrift unterbreitet, die neben Grundsätzlichem eine lange Reihe einzelner Anregungen und Vorschläge darreicht. Mit dieser Eingabe steht das Buch Österreichs in Zusammenhang. Der Verfasser hatte sich an weitere Kreise mit der Bitte gewandt, die Eingabe zu stützen. Aus den Antworten wurde dann das Buch gefügt. Vorwiegend kommen Schulleute — den verschiedensten Schularten entstammend, vor allem aber der höheren Schule — zu Wort. Unter sie mischen sich aber auch u. a. Ärzte, ein Jurist und — ein Primaner.

Für die Natur des Gegenstandes „Schulstrafen" ist es bezeichnend, wie die Mitarbeiter zu allermeist nicht in ruhiger, abgeklärter Erwägung — „in wissenschaftlicher Haltung" —, sondern zumeist aus einer Stimmung, einer Sehnsucht, mitunter in leidenschaftlicher Erregung sich des Problems bemächtigen. So tritt an die Stelle der erwarteten Studie vorwiegend das Feuilleton — manchmal recht belangslos —, und anstatt einer allgemeinen Behandlung der Frage erörtert man in kasuistischem Verfahren einzelne konkrete Fälle, meist aus eigener Erfahrung. Selbst ein Denker und Schriftsteller wie Kerschensteiner, dessen Schriften geradezu gekennzeichnet sind durch die wissenschaftliche Strenge, mit der sie Grundsätze und allgemeine Gedanken



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:32 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

herausarbeiten, beginnt seine Ausführungen, indem er vier Straffälle eigenen Erlebens hinstellt — übrigens mit einer Meisterschaft reizvollen, humorvollen Schilderns — und führt dann in freierer Form seine Gedanken weiter zu dem schönen Schluß: „Strafe so, wie es dich die pädagogische Liebe lehrt", womit wir in der pädagogischen Erkenntnis durch ihn nicht eben weiter gefördert sind. „Wie man straft", so bekennt er und wir stimmen ihm zu — „das kann uns ganz und gar nur die eigene, reife Seele sagen"! (S. 15.) Selten berührt wird in den bunten Meinungen des Buches der wichtige Punkt, wie aus der herkömmlichen gebundenen Unterrichtshaltung der Anlaß zum Strafen kommt und wie schon durch eine Wandlung der Unterrichtsweisen in der Art der Arbeitsschule, die dem Schüler zu freier geistiger Tätigkeit verhelfen will, das Problem in andere Beleuchtung gerückt wird. Bezeichnend, daß unter den Mitarbeitern gerade die Vertreter der Volksschule hierauf hinweisen.

An psychologischer Ausbeute bietet das Buch nicht soviel, als man vermuten durfte. Es sei als wertvoll in dieser Richtung aber verwiesen auf Siegfried Kaweraus Beitrag: „Strafe und Minderwertigkeitsbewußtsein" und auf die Ausführungen des Arztes Bruno Saaler „Über Prügelstrafe".

Leipzig. Otto Scheibner.

Kerschensteiner, Georg, Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. 4. Aufl. Leipzig 1919. Teubner. 160 S. Preis 3,50 M. und Teuerungszuschläge.

Bei der Neubearbeitung des vorliegenden Büchleins konnte der Verfasser nicht stillschweigend an den staatlichen Umwälzungen vorbeigehen, die sich in den letzten Jahren vollzogen haben. Was der alte monarchische Staat zur Not entbehren konnte, ist im neuen Volksstaat unerläßliche Notwendigkeit geworden, die Erziehung aller Teile des Volkes zum staatsbürgerlichen Empfinden, Denken und Handeln. Allerdings ist der wissenschaftliche Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung unabhängig von der jeweiligen Form des Verfassungsstaates, unabhängig auch von den Staatsideen der einzelnen politischen Parteien. Diesen absoluten Begriff sucht Kerschensteiner festzulegen, und nach Ablehnung verschiedener fehlerhafter Begriffsbestimmungen gelangt er zu dem Ergebnis, daß das Ziel der staatsbürgerlichen Erziehung die Verwirklichung eines sittlichen Gemeinwesens sei und die Aufgabe dieser Erziehung, die Bürger dem Ideal eines sittlichen Gemeinwesens, d. h. einer Gemeinschaft, in welcher die staatliche Rechtsordnung keiner Zwangsgewalt mehr bedarf, näher zu führen. Die staatsbürgerliche Erziehung ist ziemlich gleichbedeutend mit der Erziehung zu den Tugenden der Rücksichtnahme und der Hingabe an eine höchste sittliche Idee. Gerechtigkeit und Billigkeit sind die Grundlagen des Staatslebens, und die beiden staatsbürgerlichen Haupttugenden sind der vom Sinn für Gerechtigkeit getragene moralische Mut und das vom Gefühl der Billigkeit geleitete selbstlose Wohlwollen.

Da für den Verfasser staatsbürgerliche Erziehung bis zu einem gewissen Grade mit Charaktererziehung zusammenfällt, so entwickelt er in der praktischen Anwendung seiner Grundanschauungen auf die höheren und niederen Schulen Gedanken, die er in ähnlicher Form in seiner vortrefflichen Schrift „Charakterbegriff und Charaktererziehung" niedergelegt hat und die im Wesen in die Ideen der freien Arbeitsgemeinschaft und der Selbstregierung einmünden. Die Aufgabe der staatsbürgerlichen Erziehung kann aber trotz Gewöhnung an gemeinsame Arbeit und Einordnung in eine Gemeinschaft, trotz Klärung der sittlichen Einsicht nicht gelöst werden ohne Erziehung zur Ehrfurcht, ohne Erweckung des Nationalgefühls, ohne Schonung des berechtigten Individualismus des Einzelnen und der Parteien.

Kerschensteiners gedankenreiche Schrift, die interessante Vergleiche mit Foersters Werk über staatsbürgerliche Erziehung zuließe, läßt vor allem eine sehr wichtige Frage unbeantwortet: Ist unsere deutsche Jugend ohne weiteres einer Einwirkung im Sinne seiner staatsbürgerlichen Erziehungsgedanken zugänglich? Die Seitenblicke, die er wie auch Förster auf englische und amerikanische Verhältnisse wirft, das häufige Mißlingen der Versuche mit der Schulgemeinde und Selbstregierung in deutschen und deutschösterreichischen Schulen lassen erkennen, daß die geistige Einstellung der deutschen Jugend, aber auch der Erwachsenen, eine wesentlich andere ist als jene der englischen Jugend. Es wäre daher dringend notwendig, das Problem einmal auch von der anderen Seite zu fassen und zu untersuchen, wie unsere Jugend sich mit den Ideen der Gemeinschaft und des Staates abfindet und wie sie allmählich in das Staatsleben hineinwächst. Durch diese jugendpsychologische Untersuchung würden Kerschensteiners Begriffsbestimmungen und Zielsetzungen erst ihre Bedeutung für die Erziehungstätigkeit erlangen.

Graz. Otto Tumlirz.

Druck von J. B. Hirschfeld (A. Pries) in Leipzig.


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:32 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

LIBRARY
DEC 28 1922
UNIV. OF MICH.

Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik

23. Jahrgang, Heft 11/12 November-Dezember 1922

INHALT:

Die Bedeutung des Personalismus für die Pädagogik. Von Professor Dr. W. DÖRING in Lübeck. ::

Persönlichkeit und Masse in der gegenwärtigen Kulturlage. Von Rektor G. HIRSCH in Guben. ::

Allgemeine Richtlinien zur erziehlichen Beeinflussung der von der homosexuellen Infektion bedrohten Jugend. Von Professor Dr. H. LOEWE in München. ::

Zwei Begabungsprüfungen. Von Studienrat A. SCHWÄRIG in Schneeberg i. Sa. ::

Die Bedeutung des Gedächtnisses für den Mathematik- und Rechenunterricht. Von Studienrat G. ROSE in Hagen. ::

Die Bedeutung der Farbe im Schwachsinnigenunterricht. Von M. TRÜMPER-BÖDEMANN in Chemnitz i. Sa. ::

Kleine Beiträge und Mitteilungen. Jugendkunde in der Tschechoslowakei. Kieler Arbeitsgemeinschaft für experimentelle Pädagogik. Pädagogische Interessengemeinschaft Ostpreußen. Kinderaussagen in Sittlichkeitsprozessen. Schulkinderfürsorge. Heilpädagogische Orientierung in der Lehrerbildung. Gesellschaft für Heilpädagogik. Montessori-Methode. Preisausschreiben der Kantgesellschaft. Nachrichten. ::

Literaturbericht.

Inhaltsverzeichnis des XXII. Jahrganges.

herausgegeben von
O. SCHEIBNER UND W. STERN
unter redaktioneller Mitwirkung von
A. FISCHER UND H. GAUDIG

Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:32 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Die Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik (Verlag von QUELLE & MEYER) erscheint jährlich in 12 Heften zum Preise von 80.— M. für das II. Halbjahr 1922 und ist durch alle Buchhandlungen zu beziehen. Briefe und Manuskripte sind an den geschäftsführenden Schriftleiter Seminar-Oberlehrer O. Scheibner, L.-Gohlis, Ehrensteinstraße 34, zu richten. Besprechungs-Büchersendungen und dergl. an die Verlagsbuchhandlung QUELLE & MEYER, Leipzig, Kreuzstraße 14

Die Bezieher der Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik

werden hierdurch gebeten, den halbjährlichen Bezugspreis unaufgefordert an den Verlag Leipzig, Kreuzstraße 14 (Postscheckkonto Leipzig 61617) einzusenden, da dieser sich bei der äußerst niedrigen Berechnung außerstande sieht, die mit der Versendung der Rechnungen verbundenen hohen Portogebühren zu tragen. Es liegt im Interesse eines jeden Abonnenten, die rechtzeitige Begleichung vorzunehmen. Beim Ausbleiben der Zahlung müssen leider die entstehenden, aber leicht vermeidbaren Portokosten in Anrechnung gebracht werden.

LEXIKON DER PÄDAGOGIK

Herausgegeben von Prof. E. M. Roloff.

5 Bände. Neuer, unveränderter Abdruck. Gebunden in Halbleinwand M 125.— (G)

(G = Grundzahl × Schlüssel und Zuschlag)

„Das vollständigste Werk auf diesem Gebiete." — „... wird stets ein Markstein auf genanntem Gebiete darstellen und gehört in jede Lehrerbibliothek."

Prospekt kostenlos.

HERDER-VERLAG IN FREIBURG IN BR.

WERKSTATT
PSYCHOTECHNISCHER APPARATE
EMIL GOTTSCHALCK

Ingenieur

BERLIN O 34
Königsberger Str. 8

Generated on 2019-10-25 07:32 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Digitized by Google

Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Die Bedeutung des Personalismus für die Pädagogik.

Von Woldemar Oskar Döring.

Wer die mannigfaltigen Strömungen aufmerksam verfolgt, die sich jetzt innerhalb der Pädagogik als Reformbestrebungen immer machtvoller durchzusetzen versuchen, dem wird nicht entgehen, daß sie alle aus einem gemeinsamen Quellpunkte entspringen: aus einem veränderten Begriffe der menschlichen Persönlichkeit. Wir mögen uns dagegen sträuben, soviel wir wollen, wir müssen doch zugeben: die alte Schule, so wie sie heute noch immer im Ganzen besteht, baut sich in ihrem Betriebe auf einem mechanistisch orientierten Persönlichkeitsbegriffe auf. Nicht das Individuelle an den Persönlichkeitswerten, sondern das Vergleichbare wird in den Vordergrund gestellt, nicht das Qualitative, sondern das Quantitative, nicht das nur individuell Charakterisierbare, sondern das generell Zensierbare. Die Zensur ist das Symbol dieser mechanistisch gefärbten Auffassung der menschlichen Persönlichkeit, und die einseitige Betonung und Bewertung des Wissens ist ihre Folge.

Dagegen machen nur die Schulreformer Front. Sie sagen sich los von der alten Wissensschule. Sie haben erkannt, daß das bloße Wissen etwas Sachartiges an sich hat, das sich zwar der mechanistischen Anschauung bequem unterordnet, das insbesondere einer quantitativen Beurteilung zugänglich ist, das aber für die menschliche Persönlichkeit an sich sehr wenig, viel zu wenig bedeutet. Sie fordern statt der Kenntnis- und Gedächtnisschule die Erlebnisschule, die dazu helfen soll, daß eine allseitige Entwicklung der kindlichen Anlagen möglich werde, daß insbesondere auch das Wissen zum wahrhaften Erleben gestaltet werden könne. Man braucht nur den Verlauf der Reichsschulkonferenz verfolgt zu haben, braucht die Leitsätze zu durchdenken, die den einzelnen Ausschüssen eingereicht, bzw. von ihnen aufgestellt worden sind: in ihnen allen, soweit sie von fortschrittlichem Geiste erfüllt sind, ist als treibendes Motiv eine neuartige Auffassung der menschlichen Persönlichkeit wirksam.

Welches ist nun dieser neue Persönlichkeitsbegriff? Wie soll man ihn klar und deutlich in seinen wesentlichen Merkmalen erfassen und entwickeln? Wer das versuchen wollte, der würde gar bald zu dem Ergebnisse kommen: hier handelt es sich um ein tiefgründiges philosophisches Problem, dessen Lösung zwar für die Pädagogik von der allerrealsten Bedeutung ist, das aber nur im Rahmen einer geschlossenen Weltanschauung gelöst werden kann. Denn gerade die schwierigsten philosophischen Probleme sind im Persönlichkeitsbegriffe verankert.

Daß die mechanistische Weltanschauung eine befriedigende Lösung des Persönlichkeitsproblems nicht geben kann, liegt in der Natur der Persönlichkeit begründet, die wir eben als das Gegenteil des Sachlichen,


Digitized by Google
Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:32 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

des mechanistisch Auffaßbaren erleben. Der Mechanismus konnte uns auf pädagogischem Gebiete nichts anderes bringen als die Wissensschule, von der wir uns heute als von einer völlig unzulänglichen Einrichtung so entschieden lossagen.

Hier kann uns nur eine teleologisch orientierte Weltanschauung helfen, die Raum hat für zielstrebige Kräfte und die uns das Wesen des Persönlichen, so wie wir es in uns erleben, aus dem ganzen Weltzusammenhang zu erklären weiß. Und es ist ein bedeutsames Zeichen der Zeit, daß gerade jetzt eine solche Philosophie, die von so vielen geistigen Strömungen der Gegenwart mehr oder weniger klar bewußt gesucht wird, im Entstehen begriffen ist. William Stern hat in seinem ersten Bande „Person und Sache“ die allgemeine Ableitung und die Grundlehre einer personalistischen Philosophie gegeben und hat sie weitergeführt in seinem zweiten Bande: „Die menschliche Persönlichkeit“. Und ich möchte glauben, daß kein denkender Pädagog die Sternschen Bücher ohne innere Ergriffenheit lesen kann und ohne zu spüren, daß hier zukunftsträchtige, für die Pädagogik ungemein bedeutsame Gedanken erörtert werden. Im Laufe einer Arbeitsgemeinschaft mit jungen Lehrern, der das Buch „Die menschliche Persönlichkeit“ zugrunde gelegt wurde, zeigte sich mir recht deutlich, wie tief die Sternschen Gedankengänge in das Interessengebiet des Lehrers hineingreifen. Und so möchte ich an dieser Stelle ganz kurz auf einiges hinweisen, was den Pädagogen besonders angeht, ohne auch nur annähernd einen Begriff von der Fülle der Anregungen geben zu können, die die Sternschen Bücher bieten.

Nach Stern ist die menschliche Persönlichkeit eine zielstrebige, eigenartige und eigenwertige Vieleinheit, ein System zielstrebiger Kräfte, ein Zweck- und zugleich ein Wirkenssystem. Sie hat die Tendenz und zugleich die Fähigkeit, das System ihrer Zwecke zu verwirklichen. Sie ist also gerichtet und gerüstet. Sie hat Anlagen und Eigenschaften, die auf die Verwirklichung dieser Zwecke zielen.

Wie ungemein bedeutsam ist solch eine Auffassung für die Pädagogik! Das Kind, das der Lehrer bilden will, ist ein System bestimmter eigenartiger Zwecke, die nach Verwirklichung streben. Nicht von außen her stößt die entwickelnde Kraft. Sie treibt von innen heraus. Sie steht dem Lehrer in der Persönlichkeit des Kindes als eine Vieleinheit strebender Kräfte, als Entelechie gegenüber.

Und jedes Kind ist eine Besonderheit, eine Individualität. Ohne Berücksichtigung dieses Eigenartigen, Individuellen wird der Lehrer das Beste im Zöglinge gar nicht erfassen können. Und er muß die entwickelnden Kräfte im Kinde selber suchen. Denn jedes Kind ist nicht nur in seinem Streben gerichtet, sondern zur Verwirklichung desselben auch gerüstet. Der Lehrer kann dem Kinde nichts geben, was nicht schon — in höherem Sinne — sein Eigentum war. Und er soll nichts ins Kind verpflanzen wollen, was nicht schon keimhaft in ihm vorgebildet ist.

Diese Respektierung des Besonderen in jedem einzelnen Zöglinge wird auch weiterhin gefordert, weil ja — wie oben gesagt — jede Person eine eigenwertige Vieleinheit darstellt. Das ist auch eine Forderung, die jetzt in den Köpfen der Besten lebt, und die bei Stern ihre philo-


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:32 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

sophische Begründung findet: in jedem Zöglinge das Besondere als ein Eigenwertiges zu achten. Jeder Mensch hat eine ganz einzigartige, durch keinen andern Menschen ersetzbare Aufgabe zu erfüllen. Jeder Mensch hat seine besondere Mission. Und das ist gerade das höchste, das der Pädagog überhaupt erreichen kann, daß er diese Mission seines Zöglings erkennt und ihn in die Richtung ihrer Erfüllung stellt.

Dies alles sind ja nun aber die schon oben angedeuteten Gedanken der Schulreformer. Sie springen — wie wir sehen — aus dem Grundbegriffe der Sternschen Philosophie, aus dem Personbegriffe.

Und das ist das Bedeutsame der Sternschen Leistung: dieser Personbegriff schwebt nicht in der Luft, ist nicht etwa für die Bedürfnisse der Pädagogen zurechtgemacht. Er ist vielmehr zum Angelbegriff der ganzen Weltanschauung erhoben, die deshalb mit Recht als personalistische Philosophie bezeichnet werden darf. Die ganze Welt ist nach Stern ein Stufenreich von Personen, d. h. von zielstrebigen, eigenartigen und eigenwertigen Vieleinheiten, die sich hierarchisch übereinander bauen. Und jedes Existierende wird als Person erkannt durch seine Zielstrebigkeit, die auf Erhaltung und Entfaltung der Vieleinheit hinzielt. „Person ist ein solches Existierendes, das trotz der Vielheit der Teile eine reale, eigenartige und eigenwertige Einheit bildet und als solche, trotz der Vielheit der Teilfunktionen, eine einheitliche, zielstrebige Selbsttätigkeit vollbringt.“ Moleküle, Zelle, Pflanze, Tier, Mensch, Familie, Volk, Menschheit, Erde, Welt sind für sich betrachtet Personen, d. h. selbsterhaltungs- und selbstentfaltungsstrebige und -fähige Vieleinheiten, während sie im Verhältnis zu übergeordneten Personen betrachtet als Sachen, d. h. als mit andern vergleichbar erscheinen. So ist die den menschlichen Leib aufbauende Zelle für sich betrachtet Person, im Verhältnis zum Menschen dagegen Sache, weil sie mit vielen andern Zellen zugleich demselben Zwecke des Menschen dient, insofern also vertauschbar, vergleichbar, ersetzbar ist.

Durch eine solche Betrachtungsweise wird auch der etwa drohende Einwand entkräftet, die Sternsche Auffassung der menschlichen Persönlichkeit führe zu einem gefährlichen Individualismus, der die gerechten Ansprüche des Volksganzen an das Individuum übersehe. In Wahrheit lehrt ja Stern — wie eben ausgeführt — die Welt als ein Stufenreich von Personen auffassen, in denen jede folgende Stufe unter der Einwirkung der übergeordneten Personen steht. So ist der Mensch für sich betrachtet Person und hat als solche Selbstzweck und Selbstwert. In Beziehung zu den übergeordneten Personen — Familie, Volk, Menschheit, Gottheit — nimmt aber auch er eine nur dienende Stellung ein, d. h. in Beziehung auf sie muß er als Sache, als Vergleichbarkeit betrachtet werden. Ihr Dienst besteht darin, die Zwecke der übergeordneten Personen verwirklichen zu helfen.

Diese fremden Zwecke dürfen aber dem Menschen nicht aufgedrängt werden als etwas Fremdartiges, sondern sie müssen vom Menschen durch eigene innere Tätigkeit angeeignet werden. Stern prägt für diese innere Aneignung das Wort Introzeption.

Darin also würde hier die Aufgabe des Lehrers bestehen, daß er diese


Digitized by Google
Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:32 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Introzeption dem Kinde erleichtern hilft, daß er nach Möglichkeit die Hemmungen wegräumt, die der Aneignung der Fremdzwecke durch das Kind im Wege stehen. Und nur dann darf solch ein Bemühen als erfolgreich angesehen werden, wenn diese Fremdzwecke vom Kinde in das eigene Zielstreben aufgenommen worden sind, so daß das Kind von sich aus nach der Verwirklichung dieser Ziele strebt. Das ist von jeher die viel bewunderte Leistung begnadeter Erzieherpersönlichkeiten gewesen, daß sie ihren Zöglingen zum Erlebnis der Introzeption verhalfen, so daß diese nun aus eigenem Streben heraus sich in den Dienst übergeordneter Personen oder auch ihrer Mitmenschen stellten. Sterns Verdienst aber ist es, gegenüber den einseitigen Standpunkten des Individualismus und Sozialismus, des Egoismus und Altruismus im Begriffe der Introzeption den Weg zur Versöhnung der beiden Gegensätze gewiesen zu haben.

Aber nicht nur die konkreten Zwecke der Über- oder Nebenpersonen sollen innerlich angeeignet werden, sondern auch die Zielbestimmtheiten, die wir als Ideen bezeichnen. Der Mensch soll auch das Streben nach Verwirklichung der Ideen des Guten, Wahren, Schönen, Heiligen in sich aufnehmen. Und der Lehrer steht hier vor seiner wichtigsten Aufgabe. Im Sinne des Personalismus soll er die Ideen dem Zöglinge verständlich machen als konkrete Lebensformen übergeordneter Personaleinheiten, insbesondere des Volkes, der Menschheit, der Gottheit. Er soll ihn also verstehen lehren, daß die Ideale nicht etwa nur abstrakte Vorstellungen bedeuten, daß sie vielmehr wahrhaft objektive Bedeutung und Geltung haben. Zu einem konkreten Idealismus soll er ihn erziehen, für den das Gute, Wahre, Schöne, Heilige mehr bedeutet als nur leere Begriffe.

In dieser bedeutsamen, für die Pädagogik so fruchtbaren Auffassung Sterns, daß der Mensch sowohl als Person, d. h. als Selbstzweck, und zugleich auch — im Hinblick auf übergeordnete Personen – als dienendes und daher auch ersetzbares Glied, d. h. als Sache anzusehen ist, drückt sich der besondere Standpunkt des Personalismus aus, daß nämlich Person und Sache gar nicht zwei substantiell getrennte Seinsgebiete sind, sondern zwei Betrachtungsweisen derselben Wesenheiten, die im ersten Falle eben nur an sich selbst, im zweiten in ihrer Zugehörigkeit und Abhängigkeit von Überpersonen betrachtet werden. Diesen Tatbestand nennt Stern den „teleomechanischen Parallelismus“, und er führt damit einen ganz neuartigen Begriff und ein ganz neues Problem in die Philosophie ein, das auch für die Pädagogik von höchster Bedeutung ist. Erst dann wird der Zögling zur reifen Menschenpersönlichkeit herangebildet sein, wenn ihm dieser Parallelismus deutlich geworden ist, wenn er also erkannt hat, daß alles, was von oben her, d. h. an sich betrachtet, als Person erscheint, von unten her, d. h. von den Teilen aus, als Sache angesehen werden kann. Für den Sachstandpunkt hat der Mechanismus seine volle Gültigkeit. Stern will ihn keineswegs als wertlos beiseite schieben; er will ihm vielmehr nur die ihm zukommende Stellung zuweisen. Für den Personstandpunkt und damit zugleich für die Pädagogik hat die mechanistische Weltbetrachtung jedenfalls nichts zu bieten. Sie kann die selbsterhaltungs- und selbstentfaltungsstrebigen

Digitized by 
Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:32 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Vieleinheiten, also auch die Persönlichkeit des Schülers, nicht aus blind mechanisch wirkenden Kräften verständlich machen.

Dieser teleomechanische Parallelismus hat eine gewisse Ähnlichkeit mit dem psycho-physischen Parallelismus. Sehen wir uns aber die oben gegebene Definition der Person genauer an, so werden wir finden, daß alle ihre Merkmale ebensowohl für das Gebiet des Psychischen wie des Physischen gelten. Der Personbegriff, wie Stern ihn faßt, ist psychophysisch neutral. Das Prinzip des Persönlichen, des Teleologischen ist also keineswegs identisch mit dem Prinzip des Geistigen; das Prinzip des Sachlichen nicht mit dem des Stofflichen. Der Sternsche Personalismus ist überhaupt nicht nach dem Stoff-Geist-Gegensatz orientiert wie alle bisher aufgestellten Weltanschauungen, sondern nach dem Person-Sache-Gegensatz (Person = zielstrebige individuelle Vieleinheit; Sache = zweckfremde mechanische Summe), der aber — wie oben ausgeführt — durch den teleomechanischen Parallelismus überbrückt wird. Und dieser fundamentale Begriff der psycho-physischen Neutralität ist nun auch für die Pädagogik von der größten Bedeutung.

Das zeigt sich besonders deutlich bei der Betrachtung der menschlichen Dispositionen. Stern gehört nicht zu den Psychologen, die den Dispositionsbegriff zur einen Tür hinauswerfen, weil sie nur seelische Vorgänge zugeben zu dürfen glauben, und ihn doch zur andern Tür wieder hereinholen, weil sie nun einmal ohne ihn nicht auskommen können. Stern steht — wie aus dem bisher Gesagten hervorgeht — auf dem Standpunkte, daß man zum Verständnis persönlicher Leistungen den Begriff zielstrebiger Kräfte nun einmal nicht entbehren kann. Und diese im Menschen wirksamen zielstrebigen Kräfte, diese dauernden Wirkungsfähigkeiten nennt er Dispositionen. Sie sind nur Teilstrahlen der Entelechie, d. h. der Gesamtzielstrebigkeit und -wirkungsfähigkeit der Person. Nicht die Dispositionen wirken, sondern die Person als Ganzes wirkt. Stern ist also gegen den Vorwurf geschützt, die alte, überwundene Vermögenstheorie erneuern zu wollen. Denn er behauptet ja nicht, daß der Mensch eine Summe selbständig wirkender Kräfte darstelle.

Wie wichtig nun gerade diese Auffassung für den Pädagogen ist, wird recht deutlich, wenn man bedenkt, daß doch jede im Schulbetrieb vom Kinde geforderte Leistung immer auf ein zu verwirklichendes Resultat hin gerichtet ist, d. h. daß sie zielstrebige Tätigkeit bedeutet, die nur aus der Annahme zielstrebiger Kräfte, also der Dispositionen verstanden werden kann.

Die Dispositionen sind nun nach Stern — ebenso wie die Gesamtentelechie — psychophysisch neutral, d. h. sie beziehen sich ebensowohl auf das Gebiet des Psychischen wie des Physischen. Denken wir z. B. an die Ermüdbarkeit, Erholungsfähigkeit, Übungsfähigkeit, die ja für den Pädagogen eine besonders wichtige Rolle spielen. Die Phänomenpsychologie, die sich nur an die Vorgänge hält, weiß mit diesen Erscheinungen herzlich wenig anzufangen. Der Personalismus aber zeigt uns ihr wahres Wesen: sie sind Dispositionen und als solche psychophysisch-neutral. Die Person als Ganzes wird ermüdet, geübt, erholt sich, und dies zeigt sich ebensowohl auf dem Gebiete des



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:34 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Psychischen wie des Physischen, also des Seelischen wie des Körperlichen. Und ist nicht letzten Endes jede Schulleistung des Kindes sowohl psychisch als auch physisch? Drückt sich nicht jedes seelische Geschehen einer solchen Leistung immer zugleich in einer körperlichen Bewegung aus, sei es nun Sprech-, Schreib- oder sonstige Ausdrucksbewegung? So darf man eigentlich gar nicht von psychischen oder physischen Dispositionen reden. Die Phantasie z. B. wird zwar gern als psychische Disposition bezeichnet, weil man bei ihr das Hauptaugenmerk auf die Hervorbringung von Phantasie*vorstellungen* zu legen gewohnt ist. Tatsächlich dient sie doch aber ebenso dem Zwecke, Phantasie*darstellungen*, also körperliche Bewegungen hervorzubringen. Man denke nur an das kindliche Spiel, an den Zeichenunterricht usw. Und das Gleiche gilt für jede andere Disposition. Sie alle sind in Wahrheit psycho-physisch neutral. *Und der Lehrer würde dem Kinde und seinem Zielstreben nicht gerecht, wenn er nicht immer im Auge behielte, daß eben bei jeder Wirkungsäußerung die Person als Ganzes wirkt und daß das Wesen der Person nicht einseitig als psychisch oder physisch zu erfassen ist.*

Wie wertvoll muß dem Lehrer auch der Sternsche Versuch einer *Einteilung der Dispositionen* sein! Könnte ihm doch damit eine Möglichkeit der Orientierung durch die unerschöpfliche Mannigfaltigkeit der kindlichen Strebungen gegeben werden. Besonders fördernd scheint mir in dieser Richtung die Sternsche Einteilung der Dispositionen in *Eigenschaften* und *Anlagen* und weiterhin in *Richtungs-* und *Rüstungsdispositionen* zu sein.

Eigenschaften sind solche Dispositionen, die schon vorhandene Zwecksetzungen in gleichförmiger Weise weiterhin zu verwirklichen streben. *Anlagen* sind solche Dispositionen, die auf künftige Entfaltung noch nicht verwirklichter Zweckbestimmungen gerichtet sind. Wie wichtig sind diese Unterscheidungen für den Pädagogen! Eigenschaften sind relativ eindeutige und konstante Wirkungsweisen, mit deren Hilfe die Person ihre Selbsterhaltung zu sichern sucht. Da wäre es ein nutzloses Beginnen, wollte der Lehrer die Eigenschaften der Kinder umzubilden versuchen. Die Anlagen aber sind noch unentwickelte Dispositionen. Sie funktionieren noch nicht eindeutig und konstant, sondern besitzen eine gewisse Spielraumbreite, innerhalb deren sie sich verwirklichen können. Sie sind nicht an einen bestimmten Inhalt, sondern nur an ein bestimmtes Ziel gebunden. Der Lehrer hat es nun zum Teil in seiner Hand, die Verwirklichung der Anlagen innerhalb ihrer Spielraumbreite zu bestimmen. Und gerade dadurch arbeitet er am unmittelbarsten an der Selbstentfaltung des Zöglings, die doch letztes und höchstes Ziel aller Menschenbildung sein soll.

Wie nun die Person als Ganzes nicht bloß ein einheitliches Zielstreben, sondern zugleich auch das Rüstzeug besitzt, dieses Streben zu befriedigen, so ist auch jede Einzeldisposition — sie mag Eigenschaft oder Anlage sein — *zielstrebig gerichtet* und zugleich auch *zweckdienlich gerüstet*. Überwiegt in einer Disposition der Richtungscharakter, so nennt Stern sie eine *Richtungsdisposition*; überwiegt der Rüstungscharakter, so heißt sie *Rüstungsdisposition*. Und


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:34 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

gerade diese Unterscheidung kann für den Lehrer von der größten Bedeutung sein. Denn durch sie werden vielumstrittene Begriffe in ein neues, aufhellendes Licht gerückt. Was wir Zielungen oder Tendenzen im Kinde nennen, das sind Richtungsdispositionen; was wir kindliche Fähigkeiten oder Potenzen nennen, das sind Rüstungsdispositionen. So ist der „Charakter" eines Menschen nichts anderes als die Einheit aller seiner Richtungsdispositionen. Und der „Wille" ist die psychische Seite des Charakters. Die Einheit aller Rüstungsdispositionen dagegen ist der psychophysische Gesundheitszustand. Und vom Verhältnis der Richtungsdispositionen zu den Rüstungsdispositionen hängt es ab, ob dem Wollen des Kindes das Können entspricht.

Es wird gerade jetzt in der Pädagogik viel davon geschrieben, daß der einseitige Intellektualismus überwunden werden müsse, daß auch die Willensanlagen des Zöglings entwickelt und stärker bewertet werden müßten. Intellektualismus und Voluntarismus stehen sich feindlich gegenüber. Wie muß man sich nun hier vom Sternschen Standpunkte aus entscheiden? — Da die Richtungsdispositionen sich auf die Zwecke der Person selbst beziehen, die ihr Wesen ausmachen, die Rüstungsdispositionen dagegen nur auf die Mittel, um diese Zwecke zu verwirklichen, so müssen auch die Richtungsdispositionen, also die Wollungen und Strebungen eine zentralere Bedeutung haben als die Rüstungen. Der Intellekt aber ist nur eine Rüstungsdisposition, die mit dem Rüstzeug der Denkmittel die Strebungen des Willens zu verwirklichen sucht. Stern stellt sich also auf den Boden des Voluntarismus.

Von seinem Standpunkte aus läßt sich auch die in der Pädagogik viel umstrittene Frage leicht beantworten: in welchem Verhältnis stehen Begabung und Interesse zueinander? Bringt die Begabung das Interesse hervor oder das Interesse die Begabung? — Das Interesse ist Richtungsdisposition, die Begabung dagegen Rüstungsdisposition. Es ist also nicht so, wie der Intellektualismus einseitig annimmt, daß die Begabung, und zwar insbesondere die intellektuelle, das Primäre sei und daß erst aus ihr das Interesse hervorgehe. Vielmehr kann man häufig genug Fälle feststellen, in denen das Interesse der Kinder sich auf Gebiete richtet, für die eine entsprechende Begabung fehlt. Und man kann auch das normalerweise vorliegende Zusammentreffen von Interesse und Begabung daraus erklären, daß ein ursprünglich vorhandenes Interesse, d. h. Zielstreben, sich im Laufe von Generationen auf dem Wege der Vererbung allmählich die entsprechende Begabung geschaffen habe. Die Richtungsdispositionen sind eben das Wesentliche im Menschen.

Aus dieser Auffassung heraus läßt sich auch das für den Pädagogen gerade in der Gegenwart recht bedeutsame Problem der Begabungsformen leicht lösen. Worin unterscheiden sich denn die drei Hauptformen der Begabung: Genie — Talent — Intelligenz? Stern antwortet: „Im Genie ist die Richtung das Grundwesentliche, der Drang nach Gestaltung, das Leiden am Problem, die schöpferische Mission." Alle vorhandene Rüstung wird in ihren Dienst gestellt. „Im Talente ist zwar nicht mehr eine alles andere überschattende Mission vorhanden, wohl aber ein vorwiegendes Interesse", das sich auf seinem Gebiete mit allem vorhandenen Rüstzeug zu betätigen versucht. „In der In-



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:34 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

telligenz endlich haben wir die Rüstung noch ziemlich richtungslos vor uns. Sie ist ein Allerweltswerkzeug."

Bisher haben wir die Person immer nur für sich betrachtet. In welchem Verhältnis steht sie nun zur Welt? Ist sie unabhängig von ihr, oder wird ihr Sein und Tun von der Umwelt beeinflußt? Diese Frage ist gerade für den Pädagogen von entscheidender Bedeutung, denn er stellt ja dem Zögling gegenüber einen Umweltfaktor dar.

Der Nativismus lehrt bekanntlich: alles persönliche Sein und Tun wird ausschließlich oder doch fast ausschließlich durch Innenfaktoren, durch angeborene Anlagen bestimmt. Das bedeutet für die Pädagogik: der Lehrer hat keinen oder doch fast keinen Einfluß auf die Entwicklung des Zöglings.

Der Empirismus dagegen lehrt: das Sein und Tun der Person werden fast ausschließlich durch die Umwelt, durch das Milieu, bestimmt. Der Zögling ist Wachs in den Händen des Erziehers.

Gegenüber diesen einseitigen Anschauungen, die gerade auf dem Gebiete der Pädagogik schon viel Verwirrung angerichtet haben, vertritt nun Stern eine ganz neuartige, in solcher Allgemeinheit noch niemals aufgestellte Theorie. Er sagt: Die in der Person eingeborenen Anlagen und Strebungen können nur verwirklicht werden, wenn sie mit der Welt zusammentreffen. Person und Welt müssen konvergieren, wenn aus den vieldeutigen Anlagen eindeutige Verwirklichung werden soll. An jedem persönlichen Sein und Tun ist also sowohl ein Innenfaktor (angeborene Anlagen) als auch ein Umweltsfaktor (die Umweltsbedingungen) beteiligt. Es ist falsch, zu fragen: Ist diese Eigenschaft angeboren, oder ist sie durch Umweltseinwirkung erworben? Vielmehr muß die Fragestellung lauten: Was an den persönlichen Eigenschaften und Taten ist auf angeborene Anlagen und was ist auf Einwirkung der Umwelt zurückzuführen?

Stern überbrückt also auch hier die Gegensätze, indem er Nativismus und Empirismus in seiner Konvergenzlehre vereinigt. Es würde viel zu weit führen, wollte man alle die bedeutsamen Konsequenzen dieser Theorie auf den verschiedensten Gebieten, die sich mit persönlichem Sein und Tun beschäftigen, auch nur andeuten. Es muß hier genügen, auf das Gebiet der Pädagogik hinzuweisen. Dem Lehrer steht allerdings in dem Zögling eine Vieleinheit strebender Kräfte gegenüber, die er unbedingt respektieren muß. Aber diese Strebungen, diese Anlagen sind noch vieldeutig. Um verwirklicht werden zu können, bedürfen sie des Zusammentreffens mit der Welt. Und da bedeutet nun der Lehrer einen der wichtigsten Umweltsfaktoren. In seiner Macht liegt es, die vieldeutige Anlage zur eindeutigen Eigenschaft zu verdichten. Er vermag also auch nach Sterns Auffassung bestimmend und maßgebend in die Entwicklung des Zöglings einzugreifen, ohne freilich allmächtig zu sein.

So findet der Pädagog in der Sternschen Philosophie alle wichtigen Fragen seines Gebietes in ein ganz neuartiges, aufhellendes Licht gerückt. Er kann an ihr nicht mehr achtlos vorübergehen; denn die Zeit ist nicht fern, da der kritische Personalismus in seiner ganzen Bedeutung und Fruchtbarkeit allgemein erkannt und anerkannt werden wird. Und die Zukunft wird ihm gehören.


Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:34 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Persönlichkeit und Masse in der gegenwärtigen Kulturlage.

Von Georg Hirsch.

Das vergangene Jahrhundert umfaßt für das deutsche Volk eine äußerlich scharf abgeschlossene Periode, an deren Anfang ein stetiger politischer und wirtschaftlicher Aufstieg aus einem tiefgehenden Niveau bis zu einem glänzenden Kulminationspunkt, an deren Ende der plötzliche Zusammenfall des stolzen Gebäudes steht. Die ungeheure Geschäftigkeit, die jenes Bauwerk aufführte, die erstaunlichen Erfolge, die sie auf allen Gebieten zeitigte, täuschte alle an dem Werke Beteiligten über den Charakter dieses Werkes oder vielmehr, diese Geschäftigkeit ließ keine Zeit darüber nachzudenken, ob hier einer inneren geistigen Fortentwicklung äußere Gestalt verliehen wurde oder tatsächlich nur der Sieg einer raffiniert durchgebildeten Methode über eine geistig durchblutete Arbeit in Erscheinung trat. In Anlehnung an ein Wort Nietzsches möchten wir unser Jahrhundert als die Zeit ansehen, die die Herrschaft der Arbeitsmethode über die Arbeit herbeigeführt hat. Und wenn wir nach dem wesentlichen Kennzeichen der Arbeitsweise des 19. Jahrhunderts fragen, nach dem Mittel, dem diese Zeit ihren äußeren Aufstieg verdankt und von dem sie schließlich auch ihren Untergang ableiten muß, so wird uns immer wieder ein Gedanke entgegentreten, der der Persönlichkeit dieser Epoche seinen unauslöschlichen Stempel aufgeprägt und ihrem Verhältnis zum Ganzen Richtung und Ziel gegeben hat. Dieser Gedanke ist der Gedanke der Masse. Mit ihm werden wir uns daher im folgenden auseinanderzusetzen haben.

Der Begriff der Masse ist aus der Naturwissenschaft herübergenommen worden. In der Physik bedeutet die Masse eine unveränderliche Eigenschaft der Körper, die sich aus dem konstanten Verhältnis der wirkenden Kräfte zu den Beschleunigungen ergibt, die jene hervorgerufen haben. Vom Menschen aus betrachtet, erscheint diese dauernde Stetigkeit in den Kräften der Naturkörper und ihren Wirkungen als das Charakteristikum der natürlichen Masse überhaupt. Dieses ewig bleibende Gleichmaß der Masse ist es, was der Mensch in der Natur bewundert und fürchtet — bewundert, weil der unbedingte Sieg der Masse über alle schwächeren Kräfte sich voraussehen und berechnen läßt — fürchtet, weil er die geheime Angst nicht überwindet, daß seine Rechnung nicht stimmen könnte. Die Furchtbarkeit der Masse beruht für uns in der ewigen Dauer ihrer Kraftäußerung, die dadurch auch stärkeren Kräften gegenüber niemals aus dem Zusammenspiel ausgeschaltet werden kann. Selbst, wenn sie zunächst vollständig paralysiert ist von stärkeren Massen, so bleibt doch durch die sofortige Bereitschaft zur Wirkung eine ständige Drohung auch für die stärkste Kraft zurück. Auch eine Zertrümmerung der Masse hat nur eine teilweise Aufhebung und momentane Überwindung jener Kohäsion zur Folge, aus der die Summierung und Zusammenfassung der gleichartigen Urteilchen zur Masse und die Zusammenschweißung zu einer Einheit, deren Kräfte fortan alle nach einer Richtung einheitlich wirken, hervorgegangen ist. Denn diese Trümmer werden sich früher oder später schließlich wieder zu einem neuen Zusammensein, zu einer neuen Masse vereinigen, eben weil die einheitliche Kraftrichtung sie notwendig zusammenführen muß und weil die wesensgleichen Ursachen, aus denen die gleichartigen Moleküle geboren wurden, ewig fortwirken und immer neue Emanationen in das Welt-


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:34 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

all schleudern. So wird das Lebendige genötigt, sich immer aufs neue mit der nicht auszutilgenden Masse und ihren weder zu steigernden noch zu schwächenden Kräften abzufinden und immer von neuem den Versuch zu wagen, die Herrschaft über sie zu gewinnen. Hinzu kommt, daß die Fragen des Zieles und der zweckmäßigen Einteilung ihrer Kraftentfaltung für die Masse von vornherein ausscheiden und keiner Beantwortung harren. Indem sie naturgemäßen Gegebenheiten unterworfen ist, spielt die Art ihrer Arbeit, die sie durch ihr bloßes Dasein und durch die Ausübung ihres Druckes oder ihrer Bewegung vollbringt, für sie keine wesentliche Rolle. Die Lage des Angriffspunktes ihrer Kraft mag sich immer wieder ändern — auch dadurch wird die Masse weder verlieren noch gewinnen. Hierin liegt auch der Grund, warum sie einer absoluten Unterwerfung durch das Lebendige immer wieder entgleitet. Unfähig, der Wirkung und Richtung ihrer Kraft irgend etwas hinzuzufügen oder fortzunehmen, ordnet sie sich ein für allemal dem Spiel der Kräfte ein, ohne diesen Rangplatz in der Dauer ihres Daseins zu wechseln. Auch die Einwirkung neuer positiver, lebendiger Kräfte würde an dieser Tatsache nur zeitweilig und in gewissem Grade etwas ändern können. Gleichmütig würde die Masse dem Untergange wie dem Erfolge entgegentaumeln, wenn diese Begriffe für sie irgendwelche Bedeutung haben könnten. Indem der Wille für sie nicht in Frage kommt, muß sie ihre Kraft ausüben, unter welchen günstigen oder widrigen Verhältnissen es auch sein möge: eine Herrschaft über sich selbst kann die Masse nie besitzen. Hierin liegt ihre Furchtbarkeit und ihre Schwäche gegenüber dem Lebendigen begründet. Sie zwingt das Leben, sich mit ihr abzufinden, mit ihr zu rechnen, und wo dies nicht geschieht, wirkt sie als Vernichterin um so entsetzlicher. Der Kampf gegen die Masse und ihre Kräfte, das Ringen um die Herrschaft über sie nimmt insbesondere alles Denken des Menschen in Anspruch. Der Sieg über sie ist sein Stolz und sein Fortschritt, Quelle neuen Strebens und erhöhter Lebensfreude. Seine Niederlage zwingt ihn, sich von neuem aufzuraffen, nach neuen Mitteln und Wegen zu suchen, sich der Mächte zu erwehren, die der Feind alles Lebendigen sind. In seiner Hand erst werden die Massen lebendig gemacht, in Wirkung gesetzt oder gelähmt. Massenkräfte beherrschen zu lernen muß als natürliche und umfassendste Aufgabe alles menschlichen Strebens bezeichnet werden.

Ein Begriff, der eine derartige Bedeutung für die Stellung alles Lebendigen zur anorganischen Natur besitzt, wird natürlicherweise sehr leicht auch auf menschliche Verhältnisse übertragen. Zu sehr erinnert die Zusammenhäufung einer größeren Menschenmenge besonders im umschlossenen Raume an das Zusammensein vieler gleichartiger Moleküle, und ihr gemeinsames Sprechen, Singen und Schreien, die gleichartigen Gesten und Ausdrucksbewegungen lassen leicht ein geheimnisvolles Band, das alle Einzelnen zusammenschweißt wie die Kohäsion die Urteilchen, vermuten. Aber mit diesem einen Grundzuge ist auch die äußere Übereinstimmung des menschlichen Massenbegriffes mit dem naturwissenschaftlichen erschöpft. Während wir die natürliche Masse als die Summe ihrer Moleküle, ihre Gesamtkraft als die Summe ihrer Einzelkräfte ansprechen dürfen, wehrt sich der einzelne Mensch, sein äußerst deutliches Bewußtsein von seiner eigenen, von andern scharf zu unterscheidenden Individualität aufzugeben und diese seiner Umgebung gegenüber nicht in Wirkung setzen zu dürfen. Mit den ersten Regungen seines Geistes-



Digitized by Google Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:34 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

lebens beginnt er den Kampf um seine geistige Selbständigkeit, die für ihn mehr oder minder das Endziel seiner gesamten seelischen Entwicklung ist und zusammen mit der Unabhängigkeit von den äußeren Verhältnissen immer wieder erstrebt wird. Dieses Bewußtsein, daß vollkommene Freiheit der Lebensgestaltung die einzige wahre Quelle des Glückes alles Lebendigen ist, geht dem Menschen nie vollkommen verloren, auch nicht oder vielmehr besonders nicht im Zusammensein mit andern Individuen. Nirgends ist die innere Überzeugung von der Eigenart seiner Lebendigkeit dem Einzelnen klarer und deutlicher, nirgends wird ihm die Einsicht, daß alles Lebendige wächst und stärker wird, eindringlicher vor Augen gestellt als im Zusammenstrom der Menschenmenge. Und diese Erkenntnis wird um so klarer sein, je mehr sich die Richtung der von der menschlichen Masse erzeugten Kraft auf die Unterdrückung lebendiger Geistesäußerungen des Individuums einstellt. Darum zeigt auch die von dem menschlichen Zusammensein ausgehende Kraft andere und eigentümlichere Qualitäten als die Massenkräfte der Natur. Ihre Konstanz ist fortwährenden Schwankungen unterworfen. Zwar kann sich der Mensch unvermeidlicherweise dem Einflusse einer Masse an sich so wenig entziehen, wie eine Nadel der Kraft eines Magneten widerstehen könnte, aber eben jenes oben angedeutete äußerst eindringliche Bewußtsein seiner eigenen Individualität und der dahinter stehende Wunsch, diese Individualität zu verwirklichen und ihr Gestalt zu verleihen, veranlassen den Einzelnen immer wieder, sich bei dieser oder jener Gelegenheit dem Einflusse der einen Masse zu entziehen und sich einer anderen zuzuwenden. Der Zwang, einer und derselben Menschengruppe für die Dauer anzugehören, ist für den einzelnen Menschen unerträglich und erscheint um so unerträglicher, je mehr die Freiheit der Wahl und des Wechsels unterdrückt wird. Dementsprechend schwankt die Größe der Wucht, in der sich die Masse äußert, und auch die Richtungen, die die Massenkraft einschlagen wird, lassen sich nicht mit Sicherheit bestimmen. Die natürliche Masse gehorcht eben den Gesetzen mit Notwendigkeit, während den Gesetzen des Lebens nur größere oder geringere Wahrscheinlichkeit zugeschrieben werden kann. So kann die Menschengruppe nur vorgestellt werden unter dem Bilde des wogenden Meeres, dessen Oberfläche bald sich leicht kräuselt, bald wild erregte Wellen zeigt und zugleich im fortwährenden Auf und Nieder der Flut und Ebbe größere oder geringere Strecken Landes überbrandet. Diesem Gewoge der Menschenmenge steht die ruhige und stetige Kraftäußerung der anorganischen Masse mit überragender Sicherheit gegenüber. Sie schreitet ihren geraden Weg unbeirrbar fort, und dieser Weg ist wenigstens eine weite Strecke übersehbar und der Berechnung zugänglich; dagegen ist die menschliche Masse Träger vieler einzigartiger und vielgestaltiger Kraftrichtungen, von denen die eine heute, die andere schon morgen die Herrschaft davontragen kann. Schon die unitas multiplex des einzelnen Individuums kommt nur nach Überwindung zahlreicher Schwierigkeiten zu dem Erfolge, sich wenigstens in den Höhepunkten seines Lebens einheitlich zu verhalten und als ganze Persönlichkeit in Wirkung zu treten. Um so weniger ist dies bei einer Menge denkender — und daß auch in der blödesten Masse immer noch gedacht wird, ist mir unzweifelhaft — Individuen der Fall. Es ist also unmöglich, der Masse der Menschen irgendeine Aufgabe zu stellen, die eine nachhaltige und längere Zeit dauernde Inanspruchnahme ihrer Wucht voraussetzt. Nur eine momentane


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:34 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Anwendung ihrer Stoßkraft im gegebenen Augenblicke kann zu Augenblickserfolgen führen, da schon die nächste kürzeste Zeitspanne die Veränderung der Kraftrichtung oder gar die Auflösung der zusammengeballten Menschenmasse bringen kann. Und diese wird unfehlbar eintreten, wenn ihre Ansetzung zum Stoße in einer Richtung erfolgt, die ihrem augenblicklichen inneren Zustande nicht adäquat ist. So kommt man schließlich zu der Frage, ob es überhaupt berechtigt ist, eine Ansammlung menschlicher Individuen eine Masse zu nennen, selbst wenn man dabei den stillen Vorbehalt der großen Zahl macht. Sie im Näheren zu beantworten, wird Aufgabe der folgenden Ausführungen sein müssen, aber schon jetzt können wir sagen, daß die Übertragung des naturwissenschaftlichen Massenbegriffes auf das menschliche Leben und seine lebendigen, d. h. sich in fortwährender Bewegung befindlichen Verhältnisse etwas Gewaltsames und Gezwungenes an sich hat. Indem man mit der gemeinsamen Bezeichnung zweier so durchaus verschiedener und sich einander ausschließender Dinge das einzige, beiden zugehörige Merkmal — die Zusammenschließung Vieler durch ein festeres oder loseres Band — übermäßig in den Vordergrund schiebt, verrät man damit die Absicht, ein Merkmal der menschlichen Gesellschaft wesentlich zu machen, das in Wirklichkeit nur die Peripherie des menschlichen Gesellschaftswesens berührt, um dadurch einen gewissen Einfluß auf die Entwicklungsrichtung desselben zu gewinnen und auszuüben. Diese Entwicklungsrichtung muß notwendig unheilvoll sein; denn sie überträgt Gesetze der anorganischen Materie auf die Tatsachen des vorwärtsdrängenden Lebens; sie muß schließlich zu einem Stillstand, zum Aufhören der Entwicklung überhaupt führen, den lebendigen Fluß zum stagnierenden Wasser reduzieren und so das Leben der Einwirkung des Toten unterwerfen.

Aus diesem Grunde ist es nicht weiter verwunderlich, daß der auf menschliche Verhältnisse übertragene Begriff der Masse im allgemeinen Gebrauch der Volkssprache sehr bald den Schimmer eines Werturteils angenommen hat. Die Sprache, als Barometer alles dessen, was das geistige Leben eines Volkes durchwogt, hat ja eine sehr feine Empfindung für die Zeiten, in denen der Massenbegriff erhöhte Bedeutung für die Gesamtkultur des menschlichen Zusammenseins gewinnt, und es ist ihr nicht verborgen, daß dies Zeiten des Verfalles, der gelähmten Arbeitsfreudigkeit und der gefesselten Schaffenslust sind. Indem man sich bei der Anwendung des Begriffes die Menschengruppen aus durchaus gleichartigen Wesen zusammengestellt denkt, spricht man über ihre Struktur und innere Zusammensetzung ein Werturteil aus, das sich nur auf den rein quantitativen Begriff der physikalischen Masse zurückbezieht. Dieses Werturteil erhält seine bestimmte Färbung durch das Plumpe und Unwiderstehliche, das der Wirkung der natürlichen Massenkräfte eigen ist; man kennzeichnet darin ihre Wucht und Stoßkraft und nimmt gleichzeitig ihren Erfolgen den adelnden Charakter des durch selbstschöpferische Arbeit errungenen Fortschrittes. Man wertet die äußere Formengröße des geschaffenen Werkes und versetzt ihm im selben Augenblick den tödlichen Stoß, indem man ihm das Zeichen der inneren Leere anheftet. Die Bezeichnung Masse heißt den Geist hindern, die kolossale Form zum machtvollen, die riesigen Umfänge zum tiefen Gefäße zu machen. Die menschliche Masse ist eine bloße Zusammenrottung hunderter und tausender von Menschen, denen man eo ipso den Menschencharakter genommen hat. Man sieht nur bei ihnen



Digitized by Google Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:34 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

allen denselben erregten Gesichtsausdruck, dieselbe leidenschaftliche oder stumpfe Haltung; man hört nur das Getöse und Gesumme der Massenversammlung, ohne die Laute und Worte des Einzelnen unterscheiden zu wollen und zu können. In dem eklen Odem, der von dem Gedränge ausgeht, läßt man die sympathischen Gefühle, die man vielleicht zu diesem oder jenem Individuum noch hatte, sich verflüchtigen — im besten Falle tritt man der Masse gegenüber mit dem geheimen Urteil: „Welch eine Bestie“, nicht ohne sich dabei des furchtbaren Druckes bewußt zu werden, den die Masse ausüben muß, wenn eine frevle Hand wagen sollte, sie in Bewegung zu setzen. Der individuelle Gesichtsausdruck, die eigentümliche Haltung, die persönliche Äußerungsweise des einzelnen Massenmitgliedes spielen in der Bewertung keine Rolle mehr: der Begriff der menschlichen Masse kennt nur einen einzigen durchschnittlichen Typus Mensch; er setzt alle Persönlichkeiten auf einer einzigen horizontalen Linie gleich; er verdammt alles, was darüber hinausragt ebenso wie alles, was diese Mittellinie nicht erreicht. Daß dieser Massentyp dem Menschen eine sehr niedrige Rangstufe zuweist, kann nicht weiter wundernehmen; denn die Größe der Menschheit findet und wird immer in ihren Spitzengrößen ihren Ausdruck finden. Anderseits aber bewegen sich die Massenmenschen immer noch nicht auf der tiefsten Stufe, die vielleicht für Menschen denkbar ist. Für eine ganze Gruppe von ihnen würde die Einreihung in die Masse vielleicht eine Erhebung, eine Förderung bedeuten, wenigstens soweit dadurch erstorbene Tatfähigkeit in gewissem Grade wieder erweckt werden kann. Derjenige aber, der mit der Masse „arbeitet“, sieht in ihr die Verkörperung aller Mittelmäßigkeiten, reduziert das geistige Ausdrucksvermögen, das er auch dem geringsten Mitgliede einzeln nicht abzusprechen wagen würde, auf ein geringes, nicht mehr erfaßbares Minimum und verengert den geistigen Horizont aller ihrer Mitglieder zu kleinsten Kreisen, die sich in ihren Durchmessern aufs genaueste gleichen. Ein solcher Herdenmensch — der in Wirklichkeit nichts als ein Abstraktum, ein Phantom und Durchschnittsbeispiel sein kann — ist seiner höchsten Würde wie seiner tiefsten Gemeinheit völlig entkleidet; hier enthält der Gedanke der Masse die Verneinung alles Menschentums überhaupt, insofern er den geistigen Wert dem Sachwerte gleichsetzt und nun dazu verleitet, wie die Sachwerte auch menschliche Werte ihres Selbstzweckes zu berauben und fremden Zwecken endgültig zu unterwerfen.

Hier beginnt nun deutlich zu werden, welche Stellung der Gedanke der Masse in der Gedankenwelt des Einzelnen eigentlich einnimmt. Soviel nämlich die individuelle Persönlichkeit auch von der Masse spricht und über sie urteilt, einen wie großen Einfluß dieser Gedanke auch auf die Denkweise und Handlungen ausüben mag, merkwürdig ist es jedenfalls, daß niemals ein Einzelner sich selbst als zur Masse gehörig betrachtet, sondern immer bereit ist, mit ihr, aber niemals in ihr zu arbeiten. Unablässig ist das Individuum bestrebt, die Masse zu haben, sie zu benutzen und wenn irgend möglich auszubeuten. Dieses ureigene Bestreben des Menschen, sich seinen Mitmenschen gegenüber die beherrschende Stellung zu schaffen, sie auf alle mögliche Weise zu erringen und festzuhalten, muß als die eigentliche Quelle und Wurzel des Massengedankens bezeichnet werden. Das Individuum treibt der Menge gegenüber immer Prestigepolitik; sie ist ihm nicht Mutterschoß, sondern Mittel zur Erreichung größter Wirkungsfähigkeit seiner eigenen persönlichen Kraft —;



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:34 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

darum schafft es sich die Verkörperung dessen, was es hochzuheben, zu einer Sonderstellung zu befördern geeignet ist. Dieses Streben nach Herrschaft ist der Grundfaktor alles Geistes überhaupt, sein wesentlichstes und charakteristisches Kennzeichen. Je mehr im Individuum die Fähigkeit zu durchgeistigter oder schöpferischer Arbeit überwiegt, desto mehr tritt das Ziel, die Ingeltungsetzung der eigenen Maxime und die daraus folgende Unterdrückung derjenigen seiner Mitmenschen deutlich in die reale Welt ein. Es bedeutet allemal die tiefste Tragik im Leben des Genies, wenn es sich mit seinem Werke zufrieden geben soll, ohne daß die Welt ihm die gebührende Anerkennung der im Werke zutage tretenden geistigen Größe zollt. Indem es dann sehr bald zur Verachtung der andern schreitet, sucht es sich vor sich selbst auf einen erhöhten Platz zu stellen und bemüht sich selbst zu beweisen, daß es diesen Platz mit begründetem Recht beanspruchen darf. Allen Menschen ist dieser Grundzug ihres Wesens angeboren, für alle ergibt sich daraus der Sinn ihres Kampfes ums Dasein, der Sinn alles menschlichen Strebens und Bemühens, die Notwendigkeit jeder Betätigung überhaupt. Demgegenüber vermag das sogenannte „Gemeinschaftsgefühl" niemals ein gleichwertiges Gegengewicht zu bieten, und dementsprechend kann auch der fortwährende Wechsel der gesellschaftlichen Formen nicht angesehen werden als eine ununterbrochene Reihe von Versuchen, diese Formen zu vervollkommnen und die Bande, die den Einzelnen an die Menge binden, enger zu gestalten. Gewiß ist die Gesellung des Menschen als ursprünglich und naturgegeben anzusehen; aber von dem Augenblicke der Ichfindung an beginnt schon das junge Menschenkind den Kampf gegen dieses natürliche Band; es bedeutet ihm ein persönlicher Erfolg, wenn es die Bindung vor sich und andern verbergen und verschleiern kann. Die Notwendigkeit der unausgesetzten Umänderung der Formen menschlichen Zusammenseins ist mir ein klarer Beweis für diesen ständigen und erbitterten Kampf des Einzelnen gegen das Vorhandensein solcher Formen, für die Tatsache, daß das Gemeinschaftsgefühl nicht angeboren ist, sondern vielleicht unter gewissen Umständen erworben werden kann unter dem Drucke der Logik des Zusammenlebenmüssens aller geistig tätigen Individuen. Dieses Beisammensein kann auch nicht in seiner frühesten Gestalt unter dem Bilde einer tierischen Herde, etwa des Bienenvolkes, gedacht werden. Den einzigen Fortschritt, den eine solche Zusammenhäufung lebendiger Wesen gegenüber der anorganischen Masse bedeutet, kann man in einer gewissen Ordnung, die alles Lebendige vor dem Anorganischen auszeichnet, in einer gewissen Arbeitsteilung und in dem unterstützenden Ineinandergreifen der einzelnen ausgeübten Funktionen sehen. Aber das unbedingte Prinzip der Gleichwertigkeit aller Einzelmitglieder, das wir auch in der anorganischen Masse der Urteilchen verkörpert fanden, die absolute Unmöglichkeit, innerhalb dieses Zusammenseins auch nur den Schatten einer Rangordnung zu denken, deutet mit aller Schärfe auf die grundlegenden Unterschiede der tierischen Herde und der menschlichen Gesellung hin. Der Terror, der in jener ausgeübt werden muß und dem sich kein Einzelner entziehen kann, wäre für Menschen unerträglich. Jedes Mitglied hat in der tierischen Menge seine festbegrenzte Aufgabe, der es sich für die Dauer seines Daseins zu widmen hat. Mit unerbittlicher Konsequenz sorgt die Gesamtheit dafür, daß jedes Mitglied sich für diese Aufgabe aufopfert und keine andere Funktion, die eventuell zu einer Hervorhebung des Einzelnen



Digitized by Google
Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:34 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

führen könnte, ausübt. Davon werden selbst die Glieder des Volkes, die die höchstwertigsten Arbeiten zu vollführen haben, die geradezu die Hauptbedingung für das Bestehen des Ganzen bilden, nicht ausgenommen. Ein unbeschränkter Despotismus hält jeden auf der Stufe fest, auf der er gerade seine Aufgabe für die Gesamtheit am vollkommensten erfüllen kann, und beseitigt ihn, wenn diese Aufgabe gelöst ist. Die Rangordnung, die der Mensch durch seine Namengebung für das Bienenvolk aufgestellt hat, existiert nicht; die Bienenkönigin ist in Wirklichkeit nicht die Beherrscherin des Volkes; sie unterliegt der absoluten Herrschaft der Gesamtheit ebenso sehr wie alle anderen Mitglieder derselben, trotzdem ihre Aufgabe den Kernpunkt des Ganzen bildet und ihr Ausscheiden den Zerfall desselben zur Folge haben würde. Gegen eine derartige unbedingte Unterwerfung, gegen die gänzliche Hingabe des persönlichen Inhaltes an das Gegenüber wehrt sich aber das menschliche Individuum, sobald seine intellektuellen Fähigkeiten diejenigen des Tieres auch nur um wenige Grade überschreiten. Es ist keine Gesellung von Menschen denkbar, in der nicht dieses Prinzip immer wieder hervortreten und eine Schichtung nach den Graden des Könnens der Einzelnen erstrebt würde, die dann wiederum nur den ersten Schritt zur Dissoziation des Gliedes von der Gesamtheit bilden müßte.

Jeder ist natürlich von den Lebensnotwendigkeiten gezwungen, einer Gesellung anzugehören und sich ihrer zur Selbsterhaltung und Selbstbehauptung zu bedienen. Solange der Einzelne kein Selbstbewußtsein, kein persönliches Ich besäße, solange er also in Wirklichkeit noch nicht „Mensch" ist, könnte man sich Herdenmenschen als möglich vorstellen. Jedes Mitglied der Herde hätte dann seine ganze Aufmerksamkeit auf die Ausübung der Funktion zu konzentrieren, die ihm durch seine körperliche Eignung, durch die besonderen Verhältnisse des Wohnortes und der Ernährung der Herde naturgemäß zugewiesen ist. Solange diese Konzentration auf seine zugleich soziale und individuelle Fähigkeit anhält, solange wird die Enge des Bewußtseinsfeldes keinen Raum freigeben für Aufgaben, die außerhalb der naturgegebenen Linie liegen, und insbesondere wird der Gedanke einer Beurteilung der Arbeit der anderen Genossen nicht aufkommen — auch dann nicht, wenn sie die natürlichen Funktionen stören und darum aus dem Wege geräumt werden müssen. Aber diese fiktive Gleichwertigkeit aller Einzelnen kann nicht lange anhalten. Durch die immerwährend wiederholte Ausführung derselben äußeren Willenshandlungen, durch die daraus folgende Automatisierung der Bewegungen wird einerseits bei jedem Einzelnen der Übungserfolg in sehr verschiedenen Graden zutage treten und anderseits der Geist nicht mehr gezwungen sein, sich nur auf die richtige Ausführung einer einzigen Funktion zu beschränken. Indem er dadurch freier wird, indem die krampfartige Enge des Bewußtseinskreises sich zu lösen beginnt, ist die Möglichkeit einer Erweiterung des Tätigkeitsfeldes gegeben, und zugleich fängt das Individuum an, sich seiner eigenen Persönlichkeit und ihrer eigenartigen Stellung innerhalb der Herde bewußt zu werden. Die Ausführungsart der Funktionen der Mitgenossen wird nun beobachtet und beurteilt und damit die Grundlage einer Rangordnung geschaffen. Erfolge und Mißerfolge fordern dieses Urteil heraus; sie legen den Vergleich der eignen Leistungen mit denen der andern nahe, und schließlich kommt die Persönlichkeit dazu, sich als Kraftquelle, wenn nicht gar als Kraftzentrum der menschlichen Genossenschaft zu fühlen. Die Überzeugung der Gleich-



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:34 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

wertigkeit, die in der Herdenschaft mit aller Schärfe deutlich war, wird erschüttert mit der immer mehr zunehmenden Erkenntnis, daß nur das geistig und körperlich bevorzugte Individuum Fortschritte der Gesamtheit zu bewirken vermag. Der Einzelne sieht sich fortan als Erzeuger von Werten und Gütern, die die äußere Darstellung seiner Gedanken und Kenntnisse bilden und denen er mit Hilfe seiner Fertigkeiten und Geschicklichkeiten äußere Gestalt verliehen hat. Er bemerkt, wie von ihm in konzentrischen Wirkungskreisen neue Einsichten und Künste, neue Ordnungen und Entwicklungen herbeigeführt und wenigstens zunächst noch äußerlich der Gesamtheit dienstbar gemacht werden. Sein soziales Prestige wächst damit in fortwährend gesteigertem Maße — aber zugleich und noch viel geschwinder wächst das Prestige, das die Persönlichkeit daraus sich selber schafft. Sie fängt an, um ihre Stellung zu ringen, eine Stellung in der Gesamtheit zu erobern, aber so heftig auch dieser Kampf nach äußerer Erhebung dem Betrachter erscheinen möchte, viel eindringlicher und alle geistigen Kräfte in weitestem Maße in Anspruch nehmend ist das Ringen des Individuums um Geltung vor sich selbst. Denn, in demselben Augenblicke, wo es sich des höheren Grades seiner Leistungen bewußt wird, muß ihm auch bewußt werden, daß es nicht allein auf der steilen Leiter des Erfolges emporklimmt. Es wird niemals die einzige Spitze sein, die aus dem Ganzen hervorzuragen strebt, die Zahl derer, die sich emporschwingen wollen, wird ständig wachsen, und damit muß zugleich das soziale Ansehen der schon Emporgestiegenen mehr oder weniger starke Einbuße erleiden. Neue Antriebe werden daraus dem Ringen nach dem Gefühl der Macht gegeben werden, weil das drohende Gefühl der Unterlegenheit und der Minderwertigkeit eine unerträgliche Hemmung des Persönlichkeitsbewußtseins bedeutet. Die schweren Affektstörungen des Zweifels an sich selbst und in weiterem Verlaufe der Angst vor der Unmöglichkeit, das Ziel zu erreichen, und damit die Sorge, dem eigenen Ich schweren Schaden zuzufügen, drohen die Persönlichkeit aus ihrem seelischen Gleichgewicht zu stürzen und veranlassen sie zu allen nur denkbaren Maßregeln, um dem Gefühl der Schwäche zu entfliehen. Je näher sich der Einzelne in seiner seelischen Verfassung und in seiner äußeren Position noch dem durchschnittlichen Niveau des Ganzen befindet, um so schwerer wird die Affektstörung auf ihn einwirken und um so größer wird der daraus hervorgehende Antrieb zu seinem Wollen sein. Es wird für ihn peinlich sein, noch immer an sich Koincidenzpunkte zu finden, mit denen er fest an die Horizontallinie der Gesamtheit gebunden erscheint, der Teil seiner seelischen Persönlichkeit, mit dem er noch zur Gesamtheit gehört, wird sich ihm als die eigentliche Ursache jenes hemmenden Gefühls der Unterlegenheit darstellen, als das Hindernis par excellence, das den Weg zur Herrschaft versperrt. So folgt daraus die unablässige Bemühung, diesen Teil zu verkleinern, der Spaltung in eine soziale und individuelle Persönlichkeit zu entrinnen. An die Stelle des bisherigen harmonischen Verhältnisses zur Gemeinschaft, an die Stelle der selbst- und bewußtlosen Teilnahme an der Sicherung und Erhaltung des Ganzen tritt eine mehr oder weniger schrille Disharmonie, die nach und nach zur fortschreitenden inneren Loslösung von der Gesamtheit führen muß.

Die Züge dieses seelischen Prozesses, dem jeder Einzelne je nach dem Grade seines geistigen Lebens unterworfen ist, treten besonders klar hervor in der Stellung des Kindes zur Familie. Das Kind tritt in die naturgegebene



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:34 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Gesamtheit der Familie im vorpersönlichen Stadium ein. Sein körperlicher Zustand, seine Hilflosigkeit gegenüber den Einwirkungen der Außenwelt, das Nichtvorhandensein geistiger Äußerungen lassen ihm keine andere Aufgabe zukommen als die naturbestimmte: das neue Reis zu sein, das die Erhaltung der Familie sichert durch sein bloßes Dasein. Das Leben in der Familie ist in der Tat durch den Eintritt eines Kindes zu ganz anderer Bedeutung gelangt als vorher. Die Arbeit des Vaters erhält einen anderen Schimmer, ein neues Stimulans; sie wird in ihrem augenblicklichen Stande von ihm selbst anders, und zwar niedriger bewertet. Die Notwendigkeit einer Steigerung in bezug auf Qualität und Quantität derselben tritt ihm auf einmal deutlich vor Augen. Im Ansehen seines Kindes merkt auch der Stumpfsinnigste noch einmal das Wertgefühl in sich aufsteigen, das vielleicht noch als Rest eines ehemals starken Gefühls der Überlegenheit in ihm lebendig ist, und nimmt daraus den Anlaß und die Verpflichtung zu einem neuen Versuche des Aufschwunges. Die Einwirkung des Daseins des Kindes auf das individuelle Verhalten der Mutter ist augenscheinlich. Ihre Geschäftigkeit, ihr Diensteifer, ihre unendliche Hingabe an die Pflege des Kindes, die Überwindung, die sie bei widerwärtigen Arbeiten auch in den persönlich ungelegensten Zeitpunkten zeigt, machen bemerkbar, wie auch bei ihr durch das Erscheinen des Kindes die Steigerung des Lebensgefühles in hohem Maße eingetreten ist. Die junge Mutter erscheint körperlich schöner, im geselligen Verkehr persönlich liebenswürdiger, ihre Aufmerksamkeitsfähigkeit verteilter und beweglicher, ihr ganzes Wesen ist gehoben, weil sie sich mehr als je als Herrscherin des Hauses fühlt, und von den übrigen Angehörigen in dieser Zeit auch als solche angesehen wird. Dieses persönliche Gehobensein, die individuelle Wertsteigerung, das erhöhte Kraftgefühl ist es, was den Grundzug der Freude der Eltern ausmacht. Das Interesse am Kinde wird von diesem Standpunkte aus bestimmt und sein Dasein von hier aus bewußt oder unbewußt beurteilt. Die Persönlichkeit des Kindes selbst hat damit recht wenig zu tun; es ist immer Mittel zum Zwecke der Erhebung und Wertsteigerung seiner beiden Erzeuger, ein Symbol des gefühlten Eigenwertes. Diese Tatsache tritt außerordentlich deutlich hervor, wenn die Zahl der Kinder sich vergrößert. Zwar ist auch beim Erscheinen dieser Kinder der Einfluß auf die individuelle Selbstwertung der Eltern nicht zu verkennen, aber dieser Einfluß ist in seiner Gradstärke von dem des ersten Ereignisses doch sehr stark unterschieden. Zu sehr macht sich dann die Schwierigkeit der Lebensunterhaltung, die Notwendigkeit, auf manche liebgewordene Gewohnheit zu verzichten, bemerkbar; der Vater zumal murrt, wenn er sich der Kinder wegen Einschränkungen auferlegen soll. Diese Tatsache tritt beim ersten Kinde nicht annähernd so stark in Erscheinung und mindert darum die Selbstfreude der Eltern nicht oder doch nur in geringem Maße herab. Diese findet nun auch in der Hilflosigkeit und Schwäche des Säuglings zunächst noch eine weitere Förderung. Indem beide Eltern bemerken, wie sehr ihr Kind von ihnen, von ihrer Sorgsamkeit und ihrer Hilfe abhängig ist, wie diese kleine Persönlichkeit so gar nichts ohne sie wäre, empfinden sie den Stolz des Schutzgebenkönnens um so deutlicher, je mehr die Lebenserhaltung ihres Sprößlings auf diesem Schutze und dieser Fürsorge beruht, je mehr jeder Fortschritt nach der körperlichen und geistigen Richtung ihrer Tätigkeit zu verdanken ist. Die restlose Unterordnung des Kindes unter den Willen der Pfleger gibt den Willenshandlungen dieser eine so starke, völlig einseitig



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:35 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

beurteilte Bedeutung und schaltet die hemmenden Motive, die sonst von der Persönlichkeit dessen ausgehen, auf den sie sich beziehen, so vollständig aus, daß die Eltern sich gänzlich in ihrem „Glücke" fühlen, d. h. eine Steigerung ihres Selbstwertgefühls vornehmen können, die selbst bei den kühnsten äußeren Lebenserfolgen infolge der bei ihnen immer vorhandenen Kehrseite nicht eintreten würde. Dieser Glückszustand aber erreicht seinen Höhepunkt in dem Augenblicke, wo das Kind zum ersten Male das Wörtchen „Ich" ausspricht oder sonst Zeichen der eingetretenen Ichfindung gibt. Von da ab beginnt das Kind seine eigene Rolle zu spielen und seine individuelle Persönlichkeit nach seinem eigenen Lebensplane zu entwickeln. Seine geistige Seite, die besondere Note alles geistigen Wesens, die Herrschaft über die naturgegebene Umgebung zu gewinnen, tritt von nun an nach und nach immer deutlicher hervor. Es fängt an, Forderungen an die Gemeinschaft zu stellen und damit ein Moment der Spannung in sein Verhältnis zu ihr hineinzutragen. Der unbewußte Zwang zur Gestaltung „seiner" Persönlichkeit läßt es aus allen seinen seelischen Vorgängen, aus seinen Vorstellungen, Wahrnehmungen, Gefühlen und aus seinen Willenshandlungen die Richtungen und die Züge hervorheben, die auf dem vorgezeichneten Wege weiterführen, aber damit auch weitere und verstärkte Anforderungen an die Umgebung gebären müssen. Zunächst wird ihm allerdings die unbedingte Überlegenheit der Erwachsenen sehr deutlich entgegentreten; aber deshalb wird es keinen Augenblick zögern, den Kampf um die Geltung seines Selbst mit allen kindlichen Mitteln aufzunehmen. Da die Lebensgemeinschaft des Kindes mit der Mutter, schon wenn man ganz äußerlich nur die gemeinsam verbrachte Zeit berücksichtigt, eine bedeutend innigere ist als zum Vater, so richten sich natürlicherweise seine Selbständigkeitsbestrebungen zuerst gegen jene. Sehr bald verstehen es die kaum dem Säuglingsalter entwachsenen Kinder die Mutter zu zwingen, sich mit ihnen vorzugsweise zu beschäftigen, ihre Zeiteinteilung nach den Bedürfnissen des Kindes vorzunehmen, kleine, scheinbar unschuldige Wünsche, mögen sie sich auf die Speisen oder auf Spielzeug, oder sonst dergleichen beziehen, zu erfüllen. Mit erstaunlicher Schärfe beobachten sie bei solchen Gelegenheiten das Verhalten der Erwachsenen und verstehen sich den Eigenarten derselben unübertrefflich anzupassen. Indem sie sich fügen und mit Zärtlichkeiten und Schmeicheleien, mit Diensteifer und freudiger Hingebung die Mutter ihren Wünschen geneigt zu machen suchen, beabsichtigen und können sie nichts weiter beabsichtigen, als ihre eigene Persönlichkeit in den Vordergrund des Familiengeschehens zu schieben. Sehr schnell überwinden sie die kindliche Unsicherheit ihrer Handlungen, deren Folgen sie nicht zu übersehen und zu beurteilen vermögen und die Schwankungen ihrer eigenen Verhaltungsweisen. Wo gute Eigenschaften nicht zum Ziele führen, versucht es durch Trotz, Eigensinn und Indolenz, zuweilen auch durch absichtliches Betonen körperlicher Mängel und Schwächen die Aufmerksamkeit auf seine kleine Person zu lenken und die Nachgiebigkeit gegen seine Wünsche zu erreichen. Besonders in Zeiten der Krankheit verlangen sie, daß die Eltern sich mit ihnen fast ununterbrochen beschäftigen, stören zu jeder Tages- und Nachtzeit, beklagen sich, daß man sie allein läßt, und versuchen immer von neuem durch Erregen von Mitleid oder durch starrköpfiges Beharren bei ungehörigen Betätigungen — ohne daß dabei ausgesprochenermaßen eine boshafte und quälerische Absicht zugrunde liegt —,


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:35 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

ihre eigene Bedeutung der Umwelt recht deutlich vor Augen zu führen. Diese Stimmungslage kann naturgemäß sehr leicht dazu führen, die Spannungen zwischen den Gliedern der Familiengemeinschaft aufzupeitschen und die gemütlichen Bande innerhalb derselben mit Vernichtung zu bedrohen. Jedenfalls aber vollzieht sich langsam und ohne Aufenthalt die innere Loslösung des Familiengliedes von der Gemeinschaft: welchen Grad aber dieser Kampf des Einzelnen auch erreichen möge — und dies wird notwendig von der Impulsivität seiner geistigen Entwicklung und von der Richtung, in der sich diese vollzieht, abhängen —, ausgefochten werden muß er von jedem Individuum, das nicht zum Niederbruch seines geistigen Wesens kommen will. Besonders zur Zeit der Pubertät, wo die besonderen Strebungen der individuellen Persönlichkeit stürmisch in Erscheinung treten, ist die Krisis in dem Verhältnis des Einzelnen zur Gesamtheit eminent. Da erscheinen dem jungen Menschen die übrigen Glieder als außerordentlich rückständig, da fühlt er in sich die Mission, seinerseits sich aufzuschwingen über das Niveau der Gemeinschaft, aus der er geboren ist; eine schrankenlose Ausbreitung des Aggressionstriebes läßt ihn alle Mittel des Ehrgeizes und der Eitelkeit, des Mißtrauens und der übermäßigen Hingabe, des trotzigen Widerstandes und der schüchternen Unterwerfung benutzen, um der Gesamtheit fühlen zu lassen, daß er ihrer nicht mehr bedarf. Viele Familien leiden schwer unter der Tragik des Ringens zwischen Persönlichkeit und Persönlichkeit; der fertige Mensch wehrt sich, von dem werdenden beherrscht zu werden, und gar manche geben den Kampf auf und legen müde und resigniert die Hände in den Schoß In diesem Falle aber ist die Gemeinschaft unwiederbringlich zerstört; denn nun glaubt der Einzelne das Recht zu haben, nicht nur sich loszulösen, sondern auch die Gesamtheit zu benutzen zur Erreichung der selbstischen Zwecke, und in diesem Augenblicke wird sie für ihn zur Masse.

Derselbe Kampf spielt sich selbstverständlich auch innerhalb der anderen menschlichen Gruppen ab, nur daß er sozusagen objektiver und weniger schmerzlich für die übrigen Mitglieder sich vollzieht. Dafür aber kommt der Massengedanke in dem Einzelnen diesen Gruppen gegenüber auch viel skrupelloser und viel schärfer zur Entfaltung. Auch wenn die eben gezeichnete Gedankenreihe bei dem aufbegehrenden Familiengliede noch so sehr zu dem innerlichen Bruche mit der Gemeinschaft führt, alle Hemmungen, die von dieser für ihn ausgehen, wird er nicht aus dem Wege räumen können. Die Stimme des Blutes, die Tatsache, daß er eine lange Zeit in diesem Kreise geweilt hat, daß er unter ihrem Schutze seine ursprüngliche Minderwertigkeit und Unsicherheit überwinden konnte, werden ihn nicht gänzlich loslassen, und nur in den extremsten Fällen ist ein Herabsinken dieser ihm so vertrauten Gemeinschaft zur Masse für ihn möglich. Seine Stellung in den andern Gesamtheiten ist von jener unendlich verschieden. In die Familiengemeinschaft wird der Mensch hineingeboren, er gehört ihr naturgemäß an. Die Zugehörigkeit zu den anderen Kreisen der menschlichen Gesamtheit wird dagegen mehr oder minder von seiner Wahl und von seiner Zustimmung abhängig sein. Selbst die Sprach- und Rassengesellung ist für ihn wechselbar, wenigstens so, daß nur noch äußere Spuren an seine frühere Zugehörigkeit erinnern, und Berufs- wie Religionskreis werden oft mit erstaunlicher Leichtigkeit der Änderung unterworfen. Denn in diese Gruppen tritt der Mensch erst ein — abgesehen von rein äußerlichen Beziehungen —, wenn


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:35 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

seine psychische Aktivität schon bis zu einem ziemlich hohen Grade entwickelt und er geistig in der Lage ist, sich mit ihnen abzufinden; er bringt ihnen sozusagen sein eigenes innerliches Erleben schon entgegen und will ihnen nur notwendig angehören, sofern sie ihm ein Mittel sind, zur inneren Freiheit seiner geistigen Persönlichkeit zu gelangen. In der Familie haben wir zwar gesehen, daß die Möglichkeiten des Nichtverstehens bis zur Krisis wachsen können, aber es darf wiederum nicht vergessen werden, daß die Tiefe des Verstehens in diesem kleinen und eng umzogenen Kreise doch immerhin zuvor einen ziemlich hohen Grad erreicht haben muß auf Grund der so naheliegenden eingehenden Beobachtung des Tuns und Lassens der andern. Diese Verständnistiefe wird sich immer wieder in Wirkung setzen, wenn später der freie Mensch selbst wieder in einer Ehe aus seiner Freiheit eine innere Notwendigkeit zur Gemeinschaft herauswachsen läßt; dagegen wird er aus dem durch die menschlichen Verhältnisse gegebenen Zwange, auch anderen Gesamtheiten anzugehören, immer für sich das Recht zur Loslösung von ihnen entnehmen und erkämpfen, wenigstens aber wird er immer klar in seinem Bewußtsein haben, daß ohne seine innere Zustimmung über seine Zugehörigkeit zu ihnen nicht entschieden werden kann. Aus diesen Gründen ist es verständlich, daß der Aufschwung und die überragende Stellung des Individuums in diesen Gruppen mit weit geringeren inneren Hemmungen zu kämpfen hat als innerhalb des Familienkreises. Die Versuchung zu herrschen ist hier viel größer, der in Aussicht stehende Erfolg viel verlockender, der Anreiz zum Vorwärts- und Aufwärtsstürmen viel häufiger und eindringlicher als dort. Zwar wollen viele den Aufstieg mitmachen und treten ihm dann als seine geborenen Widersacher entgegen; aber noch mehreren begegnet er, die sich nur schwach gegen seine Vorherrschaft wehren, die sich so willenlos, wie es Menschen irgend möglich sein mag, als Geführte hingeben und nur zaghaft in ihrem Verhalten an die ehemals besessene Selbständigkeit zu erinnern wagen. Innerhalb dieses Kreises kommt dann der Einzelne leicht zu dem Schritt, von der Tatsache der Geistigkeit jener Geführten gänzlich abzusehen und sich nun als Herr einer von ihm entgeistigten Masse anzusehen und dieselbe seinen Selbstzwecken nutzbar zu machen. Denn dies muß als der Endzweck des hier gezeichneten geistigen Prozesses angesehen werden: bewußt oder unbewußt, kraft des im Geiste wohnenden Zwanges zur Entwicklung seiner individuellen Persönlichkeit strebt der Einzelne danach, seine Eigenzwecke auf die Persönlichkeiten seiner Umgebung zu übertragen und sie zur Verwirklichung derselben zu benutzen. So wie das Kind langsam seine Kraft in sich aufkeimen läßt und nach und nach immer mehr die Mutter zurückdrängt, weil es in allen kleinen Maßnahmen der Kinderstube die Gefahr wittert, von einer stärkeren Persönlichkeit erdrückt zu werden, und nun seinerseits alle seine kindlichen Fähigkeiten benutzt, um sich zur Geltung zu bringen und die andern zum Mittel zu machen, so zieht sich auch der erwachsende Mensch seelisch immer stärker aus den Gemeinschaften zurück, in die ihn natürliche Notwendigkeiten hineinversetzt haben. Auch er sieht sein Ideal in der endgültigen Befreiung von dem Lebensschema, das jede Gesamtheit in mehr oder minder ausgeprägtem Maße für ihre Mitglieder bereit hält, und vervollständigt dieses Ideal zugleich durch das zähe Bestreben, sein eigenes Lebensleitbild für das allgemeine Geschehen maßgebend zu machen. Indem er in seinem Bewußt-



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:35 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

sein die Persönlichkeiten seiner Umgebung immer mehr entgeistigt und sie zu Molekülen einer Masse entwürdigt, indem er gleichsam alle Vorzüge der andern in sich hineinprojiziert und wie in einem Brennpunkte sammelt, so daß er ihr Vorhandensein bei jenen ableugnen kann, schafft er den Massengedanken durch Überentwicklung seines Ich, verbunden mit der entsprechenden Distanz von der Gesamtheit. Fortan glaubt er sich als ihr wollender Zentralpunkt, als der eigentlich allein zum Handeln Befähigte, als derjenige, der den Kampf der Willensmotive allein auszufechten und daraus das Recht herzuleiten hat, den Erfolg für sich in Anspruch zu nehmen. Die Masse liegt ihm nur zur Hand als Werkzeug und physische Kraftquelle, mittelst deren er die Ziele erreichen wird, die ohne jene Masse über seine Kraft hinausragen würden. Dieser Gedankengang vollendet sich in ihm, sobald er durch eigene oder zufällige Gestaltung der äußeren Verhältnisse in eine leitende Stellung gelangt. In dem Augenblicke, wo die Verbindung mit denen, die ihm unterstellt sind, am innigsten und tiefsten gewoben sein sollte, zerreißen in dem Geiste des „Führers“ die letzten Fäden von Mensch zu Mensch, wird der Niveauunterschied so bedeutend, daß er von dem eigentlichen Wesen jener nur noch den Schatten bemerkt.

Wollen wir nun zusammenfassend unsere Überlegungen über die Entstehung des Massengedankens noch einmal überblicken, so ist folgendes zu bedenken: Das angeborene Streben des Menschen nach persönlicher Überlegenheit führt ihn dazu, sich die natürlichen Massenkräfte dienstbar zu machen. In der Folge muß dieses Bestreben ihm die Frage vorlegen, wie er sich sein Verhältnis zu den Mitgliedern der menschlichen Gesamtheit gestalten wolle. Er entscheidet sich durch Übertragung des natürlichen Massenbegriffes auf die Persönlichkeiten seiner Umgebung, die Forderungen der andern an ihn abzuweisen, sein individuelles Selbst aus ihrem Verbande loszulösen, aus ihrem Niveau herauszuheben und die Gesamtheit zu benutzen, die Entwicklung seiner Persönlichkeit vorwärtszupeitschen und den eigenen Willen mit Hilfe der ungeheuren Gesamtheitsstoßkraft zur äußeren Wirkung zu bringen. Der Begriff der Masse bedeutet die Peripetie dieses ganzen Denkverlaufes, den Abschluß der inneren Loslösung von der Gemeinschaft. Fortan wird der Einzelne in seinem individuellen Handeln nicht mehr mit einer Gemeinschaft, sondern nur noch mit ihrem Phantom, der Masse rechnen, und alle lebendigen Menschen seiner Umgebung wird er mit diesem Begriffe zusammenfassen, ohne Rücksicht auf ihre Zahl und ihren Aufenthaltsort, überhaupt ohne Berücksichtigung des Wesens jener, die er zur Masse zählt. Damit steigert er das Leben in sich bis zur höchstmöglichen Potenz und tötet zugleich die Lebendigkeit der andern. Die Schöpfung des Massengedankens ist ein Versuch, das Tote für die Steigerung des Lebens zu gewinnen.

(Ein zweiter Teil folgt.)

Allgemeine Richtlinien zur erziehlichen Beeinflussung der von der homosexuellen Infektion bedrohten Jugend.

Von Hans Loewe.

Im Mittelpunkte unserer letzten Betrachtungen steht das Problem der erziehlichen Beeinflussung der von der homosexuellen Infektion bedrohten Jugend. Seine Lösung wird nur dann gelingen, wenn wir unsere Aufgabe


Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:35 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

nicht zu eng fassen. Es genügt nicht, bloß vorbeugende Schutzmaßnahmen zu treffen, damit das Gift der Verführung nicht an die Jugend herankommt, so wichtig diese auch sein mögen. Wir müssen vielmehr auch den Fragenkomplex gründlich erörtern: „Wie machen wir unsere Jugend von vornherein widerstandsfähig, so daß sie trotz evtl. Berührung mit Personen oder Schriften jener Richtung keinen Schaden erleidet? Das bedeutet aber nichts Geringeres als eine sorgfältige Durchberatung von Vorschlägen und grundlegenden Veränderungen in den Formen unseres Gesellschaftslebens, eine Auseinandersetzung über das Problem der Autorität in Schule und Elternhaus, über die sexuelle Frage, über das Verhältnis der beiden Geschlechter zueinander, über unerläßliche Änderung unserer Schullehrpläne, über die Reform der körperlichen Ausbildung; denn die große Gefahr der „Verblüherung“ liegt ja gerade auch darin, daß die neue Lehre vom Männerhelden auf das innigste verknüpft wird mit der Not der Jugend, wie sie sich durch Mißstände in Schule und Elternhaus, im Zusammenhang mit dem romantischen Streben der Sehnsucht nach Führern, dem Ringen nach dem Ideal, der Beunruhigung durch den erwachenden Sexualtrieb entwickelt hat.

Damit ist eine Zweiteilung des Stoffes für den heutigen Vortrag gegeben, wir sprechen

> einmal: von den vorbeugenden Schutzmaßregeln,
> sodann: von den grundlegenden Reformen.

Was zunächst die direkte Bekämpfung der Gefahr betrifft, so steht an erster Stelle die Forderung der schärfsten gesetzlichen Maßnahmen zur Bestrafung homosexueller Betätigung an Jugendlichen; sollte der § 175 aufgehoben werden, so muß das Schutzalter der Jugendlichen wesentlich ausgedehnt werden; die homosexuelle Werbearbeit in Wort und Schrift ist auf das energischste zu unterdrücken, die Vorführung von Filmen zur Anpreisung der gleichgeschlechtlichen Liebe rücksichtslos zu verbieten. In dieser Hinsicht ist ja schon manches Erfreuliche geschehen; indessen sollte nach meiner Meinung der Kampf gegen den Schundfilm noch viel energischer durchgeführt werden; denn solange es möglich ist, daß Hunderttausende von Jugendlichen täglich in Detektivfilms- und ähnlichen Vorstellungen in ihrem ästhetischen und erotischen Empfinden irregeleitet und aufgewühlt werden, ist die Gefahr homosexueller Verführung stets zu befürchten. Aufs freudigste begrüßen wir alle Versuche, die wertvollen technischen Erfolge der Filmindustrie in den Dienst der Schule zu stellen. Die Versuche des Zentralinstitutes für Erziehung und Unterricht verdienen unsere ernstliche Aufmerksamkeit. Filme, wie der jüngst hier in München gezeigte „Ski-Film“ sind ausgezeichnet.

Besonderes Augenmerk bedarf die Bekämpfung der homosexuellen Schundliteratur durch den Kolportagehandel und in den Auslagen der Buchhandlungen. Wieviel Buchhändler sind sich über die Bedeutung der Blüherischen Bücher klar? Ich kenne Beispiele aus Erlangen, wo auf aufklärende Bemerkungen seitens energischer Studenten solche Bücher aus den Auslagen sofort verschwanden. Der Jugendring, in den verschiedensten Städten bereits organisiert, hat sich entschlossen, den Kampf gegen Schmutz in der Literatur energisch aufzunehmen. Sehr schwierig ist es, die unglaubliche



Digitized by Google
Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:35 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Propaganda zu beseitigen, wie sie z. B. Diederichs in Jena für Blüher macht [1]) oder wie sie in den Zeitschriften der freideutschen Jugend und in ihrem Verlage von Adolf Saal in Erscheinung tritt. In Kurt Zeidlers Schrift „Vom erziehenden Eros“ (1919) stehen die bezeichnenden Worte: „Über das Geschlechtliche in der Erziehung sprechen bedeutet letzte, tiefste Zusammenhänge aufdecken, in dem verbildeten Gefühl vieler wehrt sich etwas gegen solche Entschleierung.“ Er ist überzeugt, daß bei der Entstehung und Entwicklung der Jugendbewegung die Inversion eine besondere Rolle spielt und bezeichnet es als Hans Blühers Verdienst, die Beziehungen erkannt und mit der ihm eigenen Unerschrockenheit und Konsequenz dargestellt zu haben. Der Wendekreis, eine Vereinigung junger Lehrer in Hamburg, versucht diese Ideen in zahlreichen Schriften zu propagieren und hat eine Schule gegründet. Von verschiedenen Seiten wird der Versuch gemacht, diese Propaganda an den Pranger zu stellen, so in schärfster Form von Plenge im Antiblüher oder von Maria Gröner in dem „Deutschen Bücherboten“ [2]), November Nr. 21/22. Aber es ist nicht zu vergessen, daß solche Schriften doch nur auf verhältnismäßig kleine Kreise wirken und daß einer planmäßigen Bekämpfung durch die Tagespresse die ernstesten Bedenken entgegenstehen.

Unter allen Umständen muß verhindert werden, daß homosexuelle Lehrer an Kinder ihres Geschlechtes Unterricht erteilen dürfen. Mehr wie je müssen wir unsere Aufmerksamkeit auch unseren Vereinen zuwenden, die Jugendgruppen haben; denn es ist einfach unglaublich, mit welcher Zudringlichkeit sich schmutzige Elemente hier breitzumachen suchen. Pervertierte dürfen unter gar keinen Umständen Führer von Jugendgruppen werden; denn auf kleinen oder größeren Wanderungen, bei gemeinsamen Nachtlagern ist die Möglichkeit einer Verführung viel zu leicht gegeben. Ich habe nicht den Optimismus, wie Blüher, daß die Mehrzahl der Invertierten aus Scheu vor der Jugend die Grenze ehrfurchtsvoll einhalten wird. Wir müssen auch auf jene Stellenangebote achten, wie sie in der homosexuellen Zeitschrift „Der Eigene“ zu lesen sind. Gerade in Landerziehungsheimen werden Stellen von Sportsleitern, Turnlehrern und Musiklehrern von solchen Leuten mit Vorliebe gesucht.

Ein weiterer wichtiger Punkt bei der Bekämpfung der Gefahr bildet die Aufklärung der Erzieher, Eltern und Lehrer. Unsere Besprechungen hier stellen einen ersten Versuch in dieser Richtung dar, der, falls er Erfolg hat, weiter ausgebaut werden soll. Die allermeisten Eltern und sehr viele Lehrer stehen ja zunächst den Blüherischen Schriften und denen seiner Anhänger ratlos gegenüber, falls sie dieselben in den Händen ihrer Kinder finden. Daher gilt es nach zwei Seiten hin helfend einzugreifen: die Ärzte müssen uns das Material liefern, um die grundlegenden Thesen Blühers und seiner Anhänger in ihrer Haltlosigheit erkennen zu können, soweit sie das medizinische Gebiet betreffen. Einzelne von uns, die Schriften Blühers und der ihm nahestehenden Kreise genau studiert haben, sollen diesen „Jugendführer“

[1]) Im Februarheft des Vortrupp (1921) S. 88, betont Plenge in einer Zuschrift an den Herausgeber, Hermann Popert, daß Diederichs im Buchhändlerbörsenblatt (3. Dez.) eine ganzseitige Anzeige für Blüher veröffentlicht und neue Prospekte zur Anpreisung versendet, in Diederichs Organ die Tat (Januarheft 1921) spricht D. sogar von „erwerbsmäßigen Verleumdern“.

[2]) Zeitschrift zur Stärkung des Deutschgedankens im Schrifttum 1920.





Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:35 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

und die Art seiner Schriftstellerei kritisch beleuchten; denn nur dann, wenn wir mit diesen Gedankengängen vertraut sind, können wir unsern Schülern mit Rat und Tat beistehen. Besonders sollten auch, zunächst im engen Kreis der Elternbeiräte, Beratungen dieser Fragen stattfinden und die Ansichten über die verschiedenartige Behandlung der einzelnen Fälle gründlich durchgesprochen werden.

Indessen all die erwähnten Forderungen greifen noch nicht tief genug, es sind vorbeugende Schutzmaßregeln. Das Problem muß an der Wurzel gefaßt werden. Eine erziehliche Beeinflussung hat zur Grundvoraussetzung die Schaffung eines dreifachen Vertrauensverhältnisses:

Einmal zwischen Schülern und Lehrern,
sodann zwischen Eltern und Kindern,
endlich zwischen männlicher und weiblicher Jugend.

Der Boden für das Fortwuchern Blüherischer Ideen, wie sie in seinen Büchern niedergelegt sind, ist so lange gegeben, solange die Not der Jugend, aus der die Jugendbewegung hervorgegangen ist, fortbesteht. Daher müssen wir den idealen Antrieben, von denen unsere Jugend bewegt ist, selbst einen Inhalt geben. Es ist ja ganz bestimmt nicht der schlechteste Teil, der Blüher zujubelt; im Gegenteil: es sind häufig solche, in deren Herzen ein brennender Ekel gegenüber veralteten, veräußerlichten und verrohten Gesellschaftsformen wohnt; es sind die, die unter dem Druck falscher Autorität gelitten haben, denen ein sehr hoch gestecktes Menschheitsideal vorschwebt. Diese Jugend verlangt, wie die Jugend überhaupt, nach Führern; die Heldenverehrung, das deutsche heldische Gefühl, regt sich in ihr; „Mut zum Blut" ist ein charakteristisches Merkmal des jungen Germanen. Weil Blüher das nicht von vorn herein verdammt, daher jubeln ihm die germanisch Empfindenden zu. Das Führerproblem, das Problem der starken männlichen Persönlichkeit, gilt es also zu lösen. Die Jugend hat ein Recht darauf, in ihren Lehrern Vorbilder, Wegweiser zur Höhe des Ideales, Berater in allen seelischen Nöten zu sehen. Daher lautet das wichtigste Gebot der Stunde: die Lehrer müssen selbst Führer sein. Durch ihr überlegenes Wissen, durch die Kraft ihrer Persönlichkeit, durch die gewissenhafteste Hingabe an ihren Beruf, den sie sich nicht stundenweise bezahlen lassen. Das Furchtbarste, was unserem Lehrerstande widerfahren könnte, wäre das Eindringen jener Grundanschauung, daß unser Erzieherberuf ein bezahltes Amt sei. Unsere Jungen haben ein außerordentlich feines Gefühl dafür, wie der Lehrer seinen Beruf auffaßt. Sie dürfen in uns nicht Beamte oder nur Lehrer sehen; jeder von uns muß wissen, wie es in den Herzen der Jugend aussieht, welche Nöte sie bedrängen. Es genügt nicht, wenn wir uns auf unseren Unterricht beschränken; freilich geht auch von ihm, wenn er gut ist, eine wertvolle Wirkung aus. Strenge gegen sich selbst, nicht nur, was Abhärtung und körperliche Anstrengung betrifft, sondern namentlich auch straffe Zucht in der geistigen Arbeit, ist eine der vordringlichsten Forderungen der Gegenwart. Denn nichts macht die Jungen empfänglicher für Verführungen als die übertriebene Weichlichkeit und Rücksichtnahme gegenüber der eigenen Person. Willensschwäche beraubt sie der Widerstandsfähigkeit, wenn Infektion droht. Mit der Strenge gegen sich muß ein klares, auf Tatsachen begründetes Urteil, das Gesundes und



Digitized by Google
Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:35 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Krankes wohl zu unterscheiden vermag, in Verbindung treten, ferner ein lebhaftes Interesse an dem Wahren, Guten und Schönen, ein ausgesprochener Ekel an dem Unnatürlichen; all das vermag ein guter, erziehender Unterricht zu leisten. Wir sollten aber auch die Lektüre kennen, die unsere Jugend beschäftigt, ihr mit Rat und Tat bei deren Auswahl helfen, ihr Lesebedürfnis durch Leihen eigener Bücher unterstützen und so unvermerkt einen stetig wachsenden Einfluß auf sie gewinnen. Wir müssen unsere Schüler auch in ihren Leistungen außerhalb der Schule beurteilen lernen, sie bei Spiel und Wanderungen beobachten. Jeder von uns, der nur den guten Willen hat, wird irgendeine seelische Not stillen können; dann aber ist bereits der Boden für vertrauensvolles Arbeiten geschaffen. Das kann ich aus eigener Erfahrung bestätigen, und darin stimmen mit mir alle Freunde überein, die Gleiches versucht haben.

„Lehrer sein" bedeutet also: Verantwortlichkeitsbewußtsein haben, Lehrer sein bedeutet: ein volles Verständnis für die Freuden und Leiden der Jugend besitzen, Lehrer sein bedeutet: aus Liebe zur Jugend selbstlos alle seine Kräfte in ihren Dienst stellen.

Wer in diesem Sinn den Erzieherberuf auffaßt, der darf nach meiner Ansicht mit vollem Rechte den Anspruch erheben, Führer zu sein. Einem solchen Manne wird sich die Jugend anschließen, er wird dann auch auf Grund seiner genauen Kenntnis der einzelnen Jungen imstande sein, bei der Wahl von Jugendgruppenführern mitzuwirken; denn die Jugend hat ein Recht, auf ihren Wanderungen und bei ihren Spielen unter sich zu sein.

Wer dazu irgendwie veranlagt ist, muß in der Jugendbewegung außerhalb der Schule ein Feld der Betätigung suchen. Auf alle Fälle sollten wir Lehrer der Jugend die Möglichkeit geben, sich jederzeit vertrauensvoll an uns zu wenden. „Also Sprechstunden?" ruft mir vielleicht mancher entsetzt zu, „haben wir nicht genug schlechte Erfahrung mit den Elternsprechstunden gemacht?" Nun, wenn der Vorschlag zu Sprechstunden zwischen Lehrern und älteren Schülern gemacht wird, so ist das nicht wörtlich zu verstehen; wir werden nicht immer auf unserem Katheder sitzen und an der Türe hängt ein Zettel: „Sprechstunde von 3—4", sondern jeder meiner Schüler weiß: Wenn mir etwas Besonderes am Herzen liegt, dann darf ich mich an meinen Lehrer wenden; ich kann ihn nach Hause begleiten oder in seiner Wohnung aufsuchen; ein andermal ist auf einem gemeinsamen Ausflug Gelegenheit zur Aussprache geboten. Schüler, die in ein solches Vertrauensverhältnis zu mir getreten sind, kann ich auch ruhig über Dinge fragen, die sie sonst nicht ohne weiteres mitteilen würden. So habe ich einen meiner Schüler in Blühers Vorträgen gesehen und ihn gebeten, mir seine Eindrücke zu schildern. Im Gespräch unter vier Augen konnte ich ihm in aller Ruhe auseinandersetzen, worin die außerordentliche Gefahr der Blüherischen Ausführungen besteht. Der Junge hatte ein so gesundes, natürliches Gefühl, war so erfüllt von reiner Freude an den Wanderungen, die er mit einer kleinen Schar junger Wandervögel in die Umgebung Münchens unternahm, daß meinerseits nicht viel zu tun mehr übrig blieb.

Nichts wäre verkehrter, als wenn unter unseren Jungen der Eindruck entstünde, daß sie beobachtet sind, daß eine Art Spitzelsystem eingerichtet ist, um die Schuldigen zu fassen und sie, wenn möglich, einer Bestrafung zuzuführen. Das hätte nur zu Folge, daß das Übel durch möglichste


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:35 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Geheimhaltung größer würde als zuvor. Vielmehr gilt es mit äußerstem Takt vorzugehen, mit offenen Augen, die Jugend in und außerhalb der Schule zu betrachten, ob sich in ihrem ganzen Benehmen, in ihrer psychischen Verfassung, ihren Äußerungen Anhaltspunkte gewinnen lassen für eine Beschäftigung mit Blüherischen Ideen. Nur, wer ihr Vertrauen in vollem Maße besitzt, darf meiner Ansicht nach überhaupt den Versuch machen, sie erzieherisch zu beeinflussen. Allgemeine Vorschriften lassen sich dabei nicht aufstellen, vielmehr muß oberster Grundsatz sein, individuelle Behandlung, unter steter Berücksichtigung der besonderen Lage des einzelnen Falles.

Wie zwischen Lehrern und Schülern, so muß auch zwischen Eltern und Kindern ein Vertrauensverhältnis hergestellt werden. Ein Gutteil der Verantwortung für die übermäßige Romantik in unserer Jugend tragen Väter und Mütter, weil sie ihre Pflichten gegenüber ihren Kindern vernachlässigt haben. In selten feiner Weise hat Frau Marie Gröner in einem Vortrag „die Jugendbewegung und ihre Gefährdung" als die vordringlichste Forderung für den Wiederaufstieg unseres Vaterlandes und den Schutz unserer Jugend aufgestellt, die Wiedergeburt des Elternhauses. Ein Kind, das an Vater und Mutter die richtige Stütze hat, sucht nicht homosexuelle Befriedigung mit Kameraden; ein Kind, dem das Vaterhaus ein Heim bedeutet, wohin es sich nach seinen Schulnöten flüchten kann, gerät nicht in eine Konfliktstimmung; Jungen, die mit ihren Vätern an den Sonntagen spazieren gehen und ihren Müttern in stillen Stunden beim Erzählen oder Vorlesen lauschen, sind gegen erotische Verirrungen gefeit. Das natürlichste ist es, wenn die sexuelle Aufklärung unaufdringlich, von Vater oder Mutter erfolgt. Das schwierigste Problem entsteht, wenn die Knaben zu Jünglingen heranwachsen und zwischen ihren auf- und vorwärts drängenden Gedanken und den Ansichten der Eltern Spannungen entstehen, wenn die Kinder das Gefühl haben: Vater und Mutter sind rückständig und benützen ihre Autorität, einen Druck auszuüben. Eine solche Lage wird nicht eintreten, wenn es den Eltern möglich ist, ihren Kindern eine starke, gesunde in sich geschlossene Weltanschauung zu vermitteln; die Bedeutung eines lebhaften religiösen Lebens in der Familie darf in keiner Weise unterschätzt werden.

Wie viele Millionen gibt es aber, die kein Vaterhaus, kein Heim besitzen, das sie vor den Gefahren der homosexuellen Infektion und der Verblüherung schützen könnte? Sollen wir der Entwicklung, die die Wirtschaft der verflossenen Jahrzehnte genommen hat und die zur Zusammenballung von Millionen in Industrievierteln führte, ruhig zusehen? Als ein unabänderliches Schicksal hinnehmen? Durchaus nicht. Auch hier möchte ich als das Ideal, dem mit allen Kräften zuzustreben ist, hinstellen: die Wiedergeburt des Elternhauses. Die Wege, die dazu führen, sind sehr schwer. Aber sie müssen im Interesse unseres Volkes unter allen Umständen beschritten werden. Als der wichtigste erscheint eine großzügig durchgeführte Bodenreform, die den Heimgedanken in den Scharen der Entwurzelten wieder aufkeimen läßt, die Schaffung menschenwürdiger Arbeitsbedingungen und Arbeitslöhne, die auch den einfachsten Volksgenossen ermöglicht, freie Stunden im Familienkreis zu verleben. Ein Mann, der wie wenige gerade das Leben der einfachen Leute kannte und von tiefstem Sympathiegefühl für sie erfüllt war, weil er ihre Leiden und Freuden aus eigenster Anschauung zu würdigen


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:35 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

wußte, Pestalozzi, wird nicht müde, auf die Bedeutung der Familie auch in jenen Kreisen hinzuweisen. „Die häuslichen Freuden des Menschen sind die schönsten der Erde, und die Freude der Eltern über ihre Kinder ist die heiligste Freude der Menschheit," so schreibt er in „Lienhardt und Gertrud". Gleichzeitig müssen aber hier ergänzend die Jugendorganisationen einschreiten und die Aufgaben übernehmen, die vom Elternhaus nicht übernommen werden können.

Die größte Gefahr droht vonseiten Blühers, wenn zwischen der männlichen und weiblichen Jugend kein Vertrauensverhältnis besteht, begründet auf gegenseitiger Wertschätzung. In der Sexualfrage muß der oberste Grundsatz lauten: Mann und Weib, nicht Mann und Mann, nicht Weib und Weib. Eine Reihe von Mädchentypen unserer Zeit hat zweifellos dazu beigetragen, gerade die feiner empfindende männliche Jugend abzustoßen und sie den Lockungen Blühers zugänglich zu machen, der das herbe Ideal des „allein produktive wertvolle Arbeit leistenden Männerhelden" aufstellt. Das ist einmal der Typus einer bestimmten Gruppe studierender Mädchen, die jedes Gefühl für das verloren haben, was den Reiz und den Vorzug ihres Geschlechtes ausmacht; ferner der Typ Mädchen, die auf das Heiraten dressiert den Mann erwarten und ihn in oberflächlichen Abendgesellschaften zu finden hoffen; endlich der Typ, der sich durch Art und Wahl der Kleidung prostituiert.

Reformbestrebungen, die Erfolg versprechen sollen, müssen schon früh einsetzen. Die Absperrung der beiden Geschlechter voneinander ist ja allerdings nicht mehr so streng wie früher, kann aber noch bedeutend erleichtert werden. Jungen und Mädchen sollen und müssen Gelegenheit zu natürlichem, ungezwungenem Verkehr haben, der ihnen die Gelegenheit bietet, sich gegenseitig in ihrer Eigenart kennen und schätzen zu lernen. Zweifellos hat unsere Turn- und Sportbewegung schon viel Gutes geleistet, auch die gemeinsamen Wanderungen oder Ski- und Bergtouren sind in ihrem erzieherischen Einfluß durchaus nicht zu unterschätzen. Namentlich wenn der Junge Anleitung empfängt, in ritterlicher Weise sich seiner Pflicht als der körperlich Stärkere bewußt zu werden. Gemeinsam überstandene Schwierigkeiten, ja Gefahren, verbinden enger als jedes andere Band. Die Feste unserer freideutschen Jugend mit ihren künstlerischen und geschmackvollen Kleidern, ihren hübschen Gesängen und Tänzen, ihrer übersprudelnden natürlichen Fröhlichkeit haben gezeigt, welche Kraft und Gesundheit in unserer Jugend steckt. Wie weit man in der Frage der Koeduktion gehen soll, das ist mit wenigen Worten schwer zu entscheiden. Jedenfalls sollten die pädagogischen Gründe, die Ungleichheit in der Entwicklung der beiden Geschlechter, die Verschiedenheit in den Erziehungsmethoden nicht zu gering eingeschätzt werden.

Die Hauptsache bleibt, daß unsere männliche Jugend Achtung gewinnt vor dem körperlich gesunden und reinen und geistig wohlgeschulten Mädchen. Wieviel kann da auch schon im engen Familienkreis an wertvoller Arbeit geleistet werden? In keiner Weise darf der Einfluß der Schwester auf ihre Brüder unterschätzt werden. Hier im täglichen Verkehr miteinander, im Genuß gemeinsamer Freude und im Ertragen gemeinsamer Schwierigkeiten und Leiden soll jenes Vertrauensverhältnis immer tiefere Wurzeln schlagen, aus dem dann das rechte Verständnis für das Wesen der Frau und ihre Aufgaben erwächst. Ähnliche Wirkung vermag ein schönes Freundschafts-


Digitized by Google
Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:35 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

verhältnis zu erzielen, in dem der heranwachsende Jüngling das Mädchen als mit zur Höhe strebende Gefährtin kennen lernt. Mit rücksichtsloser Schärfe ist die Jugend darauf aufmerksam zu machen, wie pietätlos Blüher über die Familie denkt. Sätze wie: „der Wille zur Familie ist die weiche, unheldische träge Stelle im Wesen“ oder „gezeugt worden zu sein ist nichts, wofür man jemandem zu danken hätte“ sind „Giftpillen“. Das Gleiche gilt von Blühers Einschätzung der Monogamie und seinen Ausführungen über die zwei Frauentypen.

Ganz besonders schädliche Wirkungen auch hinsichtlich des Eindringens der Blüherschen Idee bringt der Kampf gegen die Autorität, wie er für die moderne Jugend- und Schulbewegung charakteristisch ist. Damit kommen wir zum Gebiet der **Schule**. Wir fragen, welche Maßregeln können hier getroffen werden, um dem Einfluß Blühers und seiner Gesinnungsgenossen zu begegnen, um aufbauend zu wirken?

Die Schule muß für die Kinder eine Stätte der Freude sein, niemals darf sie zu einer Stätte der Qual werden, wo in äußerlicher Weise Autorität durch Gewalt erzwungen wird. Welche Bedeutung dabei der Persönlichkeit des Lehrers zukommt, haben wir bereits gesehen. Innige Zusammenarbeit von Lehrern und Schülern, bei der die Wangen der Jugend sich röten und die Augen leuchten, schließt durchaus nicht hohe Anforderungen an die geistigen Fähigkeiten der Kinder aus. Kräfteentwicklung bedeutet immer zugleich Willensstärkung, aber freilich muß strengste Rücksicht darauf genommen werden, daß das Maß der Aufgaben an den einzelnen Tagen für die verschiedenen Fächer stets der Leistungsfähigkeit der Schüler angepaßt ist, denn nichts wirkt auf den Charakter der Jugend schädlicher, als die Nötigung, zu unredlichen Mitteln zu greifen, um allen Anforderungen genügen zu können. Übertrieben hochgeschraubte Forderungen zerstören die moralische Feinfühligkeit und führen zur Gleichgültigkeit und zur Betrügerei. Daher muß der oberste Grundsatz bei der Aufstellung der Lehrpläne sein, sorgfältigste Beschränkung auf die Kräfte entwickelnden und hohe Bildungswerte enthaltenden Fächer und stete Rücksichtnahme auf die Leistungsfähigkeit der Jugend. Lehrer, die infolge mangelnder Erziehungsfähigkeiten ungünstig auf den Charakter der Jugend einwirken, sind unter allen Umständen sofort zu entfernen.

Freude an der Arbeit setzt ferner Interesse und Erfolg voraus. Mit steigender Fähigkeit der Schüler muß sich die Möglichkeit zu erweitertem und vertieftem Studium bieten. Deshalb die Forderung: freiere Gestaltung der Lehrpläne auf den oberen Stufen der Schulen, damit die Jugend ihrer Neigung und Begabung entsprechend auf enger umgrenztem Gebiet mehr zu leisten vermag, Beseitigung allzu einengender Bestimmungen der Schulordnung, die in allen Fächern gleich hohe Anforderungen verlangt, größere Bewegungsfreiheit für den Lehrer in der Behandlung seines Stoffes.

Unsere Schulstundenpläne leiden ferner durch die unglückselige Ineinanderschiebung der wissenschaftlichen Fächer und der Turn- und Spielstunden. Es müßte gänzlich ausgeschlossen sein, daß Turnstunden sogar am Anfang des Unterrichts liegen; denn es ist eine unbestreitbare Tatsache, daß es nach Turnstunden eine Qual ist, Unterricht zu erteilen — das gilt für die Jungen wie für die Lehrer. Einen einigermaßen normalen Zustand kann ich mir nur denken, wenn der gesamte wissenschaftliche Unterricht zusammen-


Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:35 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

gelegt wird und die Turn- und Spielstunden an das Ende oder auf die freien Nachmittage verlegt werden.

Mit diesen Betrachtungen kommen wir bereits zum letzten Punkt. Eine der allerbesten Vorbeugungsmaßregeln gegen Verblüherung, Willensschwäche und sexuelle Verirrungen ist eine wirklich großzügig geleitete Körperpflege, die gerade den in der Pubertätszeit befindlichen Jungen die Möglichkeit gibt, ihren Kraftüberschuß auf natürliche Weise auszunutzen. Baden, Turnen, Spielen, Wandern und Skilaufen muß dieses Programm enthalten. Dabei möchte ich besonders nur darauf hinweisen, daß die Schule um Gotteswillen nicht alles selbst machen soll. Hier gilt es, der Jugend ihr Recht einräumen, unter sich zu sein. Wir wollen ihr mit Rat und Tat helfen, aber sie nicht auf Schritt und Tritt überwachen. Daß die Jugend Wertvolles leisten kann, hat der Wandervogel gezeigt. Schon sehen wir in ihr Kräfte am Werk, die uns Gutes hoffen lassen, die uns zeigen, wie wir den in ihr schlummernden idealen Antrieben Richtung und Inhalt geben können. Ich meine den Jugendring; in den verschiedensten Städten Deutschlands hat sich die gesamte Jugend zusammengeschlossen zu aufbauender Arbeit. Neben den Deutschnationalen sitzen einträchtig die konfessionell organisierten, die kommunistischen; nur eine fehlt hier in München, die Mehrheitssozialdemokratie. Ihre Vertreter waren voll Eifer bei der ersten Zusammenkunft dabei, als aus Berlin die Weisung kam, die Jugend der M. S. P. dürfe sich nur an Vereinigungen beteiligen, die den Klassenkampf fördern.

Diese im Jugendring zusammengeschlossene Jugend hat sich eine doppelte Aufgabe gestellt: eine negative und eine positive. Was die negative betrifft, so soll der Kampf gegen Schmutz in Literatur und Kunst aufgenommen werden; daher suchen die Ringvertreter z. B. als Berater in die Filmzensur einzutreten; gerade der hiesige Vertreter der kommunistischen Jugend führt den stärksten Kampf gegen das Kino in seiner zersetzenden Wirkung. Höher aber noch als die negative schätzen sie die aufbauende Arbeit. Daher veranstalten diese Ringe Aufführungen von Märchen, Weihnachtsspielen, singen mit den Kindern Volkslieder, eröffnen ihnen Einblicke in die wundervollen Schätze unserer Volksliteratur. Sie bekämpfen die häßlichen modernen Negertänze durch Pflege der alten volkstümlichen Reigen; Studenten und Studentinnen wandern auch in die Kinderhorte, Waisenanstalten, Verwahrlostenheime und erfreuen die Kinder durch ihre Vorführungen.

Die Bedeutung dieser Bewegung liegt für uns Erzieher darin, daß uns hier die Anknüpfungspunkte gegeben sind, die beiden brennendsten Aufgaben der Gegenwart lösen zu helfen: die soziale und die nationale. Wir stellen damit der ideal gerichteten Jugend, die, ihrer Kräfte bewußt, etwas Großes leisten will, Ziele, die sie mit Begeisterung erfüllen können, an deren Erreichung Jungen und Mädchen in gleicher Weise wetteifernd beteiligt sind, so daß sie gar keine Lust noch Zeit haben, Blüher nachzuspüren.

Das deutsche Volk einig in allen seinen Schichten, tief verwurzelt im Heimatboden, treu pflegend das hohe Erbe, das ihm seine größten Söhne hinterlassen haben, — das deutsche Volk, sich seinen deutschen Staat schaffend, seine Weltmission erfüllend, — ein Ziel, wert, daß sich die beste deutsche Jugend daran versucht!


Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:35 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Zwei Begabungsprüfungen.

Von A. Schwärig.

Die beiden Prüfungen, von denen im nachfolgenden berichtet werden soll, fanden kurz nach Ostern 1921 statt. Die erste in Dresden an der früheren Kadettenanstalt diente der Auslese 13—14jähriger zum Zwecke der Aufnahme in eine Aufbauschule; die zweite war nach Form und Inhalt der ersten gleich und wurde abgehalten am Lehrerseminar in Schneeberg zur Nachprüfung der Dresdner Erfahrungen und Ergebnisse. Die ehemalige Kadettenanstalt, die frühere Schule für zukünftige Offiziere, sollte vom Reiche in sächsische Verwaltung übergehen und in eine „sächsische Landesschule" umgeformt werden. Die großen und schönen Schul- und Internatsgebäude mit ihren weiten Garten- und Waldanlagen, am Rande der Dresdner Heide gelegen, waren wie geschaffen zu einer großen modernen Reformanstalt, die in sich vereinigen sollte: Oberrealschule, Realgymnasium und Begabtenschule. Staat und Gemeinden stellten eine Menge Freistellen und Stipendien zur Verfügung. Aufnahme in die Aufbauschule, die 6jährig gedacht war, sollten begabte Schüler der Volksschule finden, die diese 7 bzw. 8 Jahre besucht hatten. Es war geplant, diese Aufbauklassen nach 3jährigem Sonderunterricht einmünden zu lassen in die Obersekunda des Realgymnasiums und sie dann mit dieser gemeinsam weiter zu führen. Dieser Plan hat sich dann in der Praxis noch verschiedentlich verschoben. Es erhob sich nun die Frage: Wie soll die Aufnahmeprüfung bei so verschiedenartigem Schülermaterial gestaltet werden? (Die Knaben kamen aus allen möglichen Formen des reichgegliederten sächsischen Schulorganismus: von der einfachen Dorfschule, aus Stadtschulen — 6 und 8klassig, mit und ohne fremdsprachlichen Unterricht usw.) Eine Kenntnisprüfung im alten Sinne, mit der man übrigens den mehr oder weniger reichgegliederten Lehrplan der betreffenden Schule getroffen hätte, war einfach unmöglich. Man kam also auf eine Begabungsprüfung zu, wie sie in Berlin und Hamburg schon zu wiederholten Malen und mit Erfolg abgehalten worden war. Da ich gerade zur Teilnahme an der 8. Berliner Begabtenprüfung beurlaubt war, erhielt ich den Auftrag, eine Testserie für eine solche Prüfung zusammenzustellen. Herr Dr. Bobertag, Leiter der psychologischen Abteilung des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht, hat mich dabei tatkräftig unterstützt; ich möchte ihm hier noch für seine freundliche Mitarbeit meinen Dank aussprechen. Die Tests sind z. T. neu, z. T. sind sie entnommen dem Berliner, Hamburger und Leipziger Material. Die Prüfung war zunächst 2tägig gedacht, aus technischen Gründen und weil die Prüflinge das Resultat am nächsten Tage bereits erfahren sollten, mußte sie auf den Vor- und Nachmittag eines Tages zusammengedrängt werden; es hat sich dies als eine zu starke Belastung der Prüflinge herausgestellt, und ebenso konnte die Korrektur nur durch Heranziehung aller Kräfte des Lehrerkollegiums erledigt werden. Durch eine sorgfältige Instruktion über die einzelnen Tests, ihre Beurteilung und ihre Verwertung war für eine einheitliche Zensurierung Sorge getragen. Gewiß lassen sich gegen diese schnelle Entscheidung, die eine Nachprüfung ziemlich unmöglich machte, allerlei Bedenken erheben; zukünftig werden auch diese Mängel abgestellt werden, letzten Endes entscheidet ja doch der Erfolg, und darüber wird die Arbeit berichten. Es hatten sich zur Aufnahme ungefähr 75 angemeldet, aufgenommen sollten 20—24 werden. Von der Leitung



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:35 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

der Schule war eine Vorauslese insofern getroffen worden, als man alle diejenigen, die im Deutschen die Zensur 2b und darunter hatten, zurückwies. Es blieben so noch 40 Prüflinge übrig. Sie brachten zur Prüfung mit das Zensurbuch, Aufsatzheft und einen vom Lehrer ausgefüllten Beobachtungsbogen, der vom Dresdner Stadtschulrat Hartnacke verfaßt ist. Ich lasse hier die wichtigsten Punkte dieses Bogens folgen:

1. Einfügung in die Schulordnung und äußeres Verhalten.
2. Sittliches Verhalten. Liegen Beobachtungen vor, die auf Charaktermängel deuten?
3. Klassenplätze, möglichst der letzten 3 Jahre. Wenn eine Rangordnung nicht besteht, welchem Fünftel gehört der Bewerber an, nach der nach bestem Ermessen geschätzten Rangordnung?
4. Bei ausgesprochen günstigem Stand der Leistungen:
   a) Ist dieser erreicht im wesentlichen durch Fleiß und Pflichterfüllung;
   b) oder durch natürliche Begabung in bezug auf Denkfähigkeit (Urteil-Kombination) — in bezug auf Gedächtnis;
   c) durch beides (a und b)?
   Wenn 4a bejaht wird: geht der Fleiß nach dem Urteil der Schule im wesentlichen auf Antriebe der Schüler selbst oder Antriebe der Schule zurück, oder ist er etwa das Ergebnis starker Antriebe auf Seite des Elternhauses (Ehrgeiz der Eltern)?
5. Wie stellt sich das Haus zu dem Streben des Schülers ein: fördernd, hemmend, verständnisvoll, gleichgültig? Hat er Hemmnisse zu überwinden? Insbesondere auch solche, die in der wirtschaftlichen und sozialen Lage der Familie liegen?
6. Bei nicht so ausgesprochen günstiger Leistung: Worin sieht die Schule Hemmungen der Leistung?
   a) Ist die Konzentration mangelhaft — öfter nachlassend — gelegentlich nachlassend?
   b) Fehlt es meist — oft — hier und da — am Fleiße?
   c) Liegen die Grenzen in der intellektuellen Begabung (sehr mäßige — mäßige — durchschnittliche Begabung)? Liegen die Begabungsmängel vielleicht nur in besonderer Richtung?
   d) Wirken ungünstige häusliche Verhältnisse auf die Leistung ein? (Wirtschaftliche Lage — ungünstige Arbeitsgelegenheit im Hause? — starke Inanspruchnahme durch häusliche Verrichtungen — gewerbliche Beschäftigungen — ungünstige Erziehungsverhältnisse.)
   e) Gehen die Interessen des Schülers vielleicht auf Dinge außerhalb der Schule? Welches sind solche Interessen?
   f) Liegt ungünstiger Gesundheits- und Kräftezustand vor?
   g) Unterbrochener Schulbesuch? Aus welchem Anlaß?
   h) Schulwechsel? wann? woher? — etwaige sonstige Ungunstmomente?
7. Handelt es sich um länger dauernde Minderleistung, oder ist anzunehmen, daß es sich um vorübergehendes Nachlassen handelt?
8. Liegt die Veranlagung des Schülers vorzugsweise in reproduktiver Richtung oder handelt es sich um eine Veranlagung mehr spekulativer, schöpferischer, geistig produktiver Art?
9. Liegen praktisch-technische — künstlerische Anlagen vor? welcher Art? welchen Grades? besondere Fähigkeiten, auf welchem Gebiete?
10. Weiteres zur Charakteristik des Bewerbers. Besondere Wesenszüge: Ehrgeiz, Art sich zu geben (verschlossen, offen, gesellig) usw. Interessenrichtung.
11. Letztes Zeugnis.
12. Wie werden die Aussichten der künftigen Entwicklung beurteilt?

Die Ausfüllung der Bogen war recht verschiedenartig und durchaus nicht gleichwertig. Während einige Lehrer ein durchaus brauchbares psychologisches Schülerbild mit reichen Beobachtungen aufstellten, hatten andre sich einfach geholfen durch Unterstreichen der etwa in Frage kommenden Ausdrücke im Beobachtungsbogen. Es fehlt im allgemeinen noch an der psychologischen Einstellung, und hier wäre meiner Meinung nach ein reiches Feld der Betätigung für den von Professor Stern befürworteten Schulpsychologen, der zunächst für einen größeren Kreis von Schulen zuständig sein mag und die Lehrerschaft in die Fragen der Schulpsychologie und Berufsberatung durch Vorträge und



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:35 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Arbeitsgemeinschaften einführen könnte. Jetzt, wo durch den Abbau der Seminare auch eine Menge psychologisch geschulter Kräfte frei werden, scheint mir der geeignetste Augenblick für die Verwirklichung dieses Planes zu sein. Natürlich müßte der Nachweis der Kenntnisse moderner Psychologie gefordert werden, aber vielleicht entschließt sich Prof. Stern, Hamburg, seinen Lehrgang über pädagogische Psychologie für Lehrer aller Schulgattungen, die er dieses Wintersemester abhielt, baldigst zu wiederholen. Die Dresdner Erfahrungen lehren, daß unbedingt etwas getan werden muß, wenn der Anspruch der Lehrer, bei Auswahl der Begabten beteiligt zu sein, nicht bloß auf dem Papier stehen soll. Die Bogen wurden trotzdem zur Entscheidung herangezogen, wo nur irgend möglich. Die Prüfung selbst dauerte von 7—11 Uhr mit einer Pause von 20 Minuten und nachm. von $^{1}/_{2}$4—6 Uhr. Sie war natürlich infolge des Zusammendrängens auf einen Tag gleichzeitig eine Prüfung der Stärke des Arbeitswillens und der Konzentration und ergab schon hier interessante Beobachtungen. Anwesend bei der Prüfung waren außer dem Versuchsleiter noch 2—3 Herren vom Kollegium. Die Versuchszeiten wurden mit der Sekundenuhr abgenommen. Quartblätter und Bleistift bildeten das Schreibmaterial. Vor Beginn wurde darauf aufmerksam gemacht, daß es weniger auf tadellose Schrift und fehlerlose Niederschrift als auf gute Leistung ankomme. Um die Schüler an den Versuchsleiter zu gewöhnen und ihnen etwaige Examensangst zu nehmen, wurden ihnen erst folgende Fragen zur schriftlichen Beantwortung gestellt:

I. Wie heißt du? Wann bist du geboren? Wo? Welche Schule, welche Klasse hast du besucht?
II. Welche Krankheiten hast du durchgemacht?
III. Hast du Geschwister? Wieviel?
IV. Welches ist dein Lieblingsfach in der Schule? Warum?
V. Was machst du am liebsten außerhalb der Schule? Warum?
VI. Welches Fach liebst du am wenigsten? Warum?
VII. Was möchtest du gern werden? Warum?
VIII. Was wollen deine Eltern aus dir machen? Warum?

Als erstes wurde das Gedächtnis für sinnvolle Stoffe geprüft. Den Schülern wurden 3teilige Wortgruppen geboten, die in einem sinnvollen Zusammenhange stehen, z. B. Geburtstag-Geschenk-Freude; es soll damit das unmittelbare Behalten geprüft werden. Den Zöglingen wurde gesagt: Ich werde euch jetzt 12 solcher Wortgruppen vorlesen; jede Gruppe besteht aus 3 Wörtern, die zusammengehören. Diese 3 Worte sollt ihr euch jetzt fest einprägen, so daß ihr sie dann aufschreiben könnt. Paßt auf!

1. Treppe — Fehltritt — Beinbruch
2. Schmerz — Ansteckung — Krankheit
3. Fremde — Heimweh — Heimkehr
4. Übung — Fortschritt — Fertigkeit
5. Regen — Erkältung — Fieber
6. Unfall — Arbeitslosigkeit — Armut
7. Sturm — Schiffbruch — Rettung
8. Glück — Reichtum — Hochmut
9. Schlacht — Niederlage — Flucht
10. Dürre — Futtermangel — Fleischnot
11. Erkenntnis — Reue — Besserung
12. Wohltat — Undank — Verdruß.

Die Wörtergruppen werden langsam und deutlich vorgelesen, nach jeder Gruppe eine Pause von 5 Sekunden eingelegt; das Vorlesen der Gesamtreihe dauert $1^{1}/_{2}$—2 Minuten. Nach kurzer Pause erfolgt eine 2. Lesung. Unwillkürlich beginnen die Schüler mitzusprechen; es soll ihnen nicht verboten werden. Kamen bei dem ersten Male die Akustiker zu ihrem Rechte, so darf man die Motoriker nicht benachteiligen. Die Abnahme erfolgt nach der Treffermethode. Der Versuchsleiter erklärt: „Ich sage euch jetzt immer das erste



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:35 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Wort einer Gruppe, und ihr sollt sofort das 2. und 3. Wort hinschreiben; das erste wird nicht mitgeschrieben. Also ich sage z. B. Geburtstag — und ihr schreibt hin: Geschenk — Freude. Wenn ihr nur noch ein Wort wißt, schreibt ihr eben nur das eine hin. Jede neue Wörtergruppe kommt auf eine neue Zeile." Die Abnahme erfolgt nicht in der Reihenfolge des Vorlesens; begonnen wurde mit einem konkreten Beispiel, weil die erfahrungsgemäß besser gemerkt werden wie die abstrakten und damit die Schüler nicht von vornherein abgeschreckt wurden. Die Niederschrift einer Gruppe dauerte 20 Sekunden, und die ganze Reihe war in 5—6 Minuten beendet. Jede vollständig und in der richtigen Reihenfolge niedergeschriebene Gruppe wurde mit 2 Punkten, jedes einzelne Wort mit 1 Punkte gewertet; 2 richtige Wörter, aber Umstellung in der Reihenfolge, zählten $1^1/_2$ Punkt; höchstmögliche Punktzahl war also 24.

Ein 2. Versuch sollte die Fähigkeit freien Kombinierens untersuchen; verlangt wird vom Schüler möglichste Beweglichkeit und eine gewisse Geschwindigkeit im Herstellen von verschiedenen sinnvollen Geschichten aus 3 gegebenen Worten. Zur Einführung in die Aufgabe wurden folgende 3 Worte an die Wandtafel geschrieben: Spaziergänger — Sturm — Loch in Kopf, und die Kinder nun aufgefordert, möglichst viel voneinander verschiedene Geschichten zu erfinden. Besonders wichtig ist es, hier in der Instruktion schon das Wesen einer prinzipiell neuen Verbindung der Worte deutlich zu machen; es erscheinen sonst in den Lösungen oft nur unwesentliche und nebensächliche Abwandlungen einer ersten Auffassung. Als nicht neu und vollgültig wurde es in unserm Beispiel angesehen, wenn ein Kind zuerst von einem Manne erzählt, dem ein Ziegel auf den Kopf fällt, und in der 2. Geschichte war dann eine Frau die Leidtragende; oder wenn anstatt eines Ziegels ein Stück Dachrinne dem Spaziergänger das geforderte Loch verursacht. Nach genauer Verdeutlichung der Aufgabe wurden folgende 3 Wortgruppen zur Bearbeitung gegeben:

1. Mensch — Schneesturm — treuer Hund
2. Krieg — Kind — Unheil
3. Regen — Kälte — zerbrochener Krug.

30 Minuten waren als Arbeitszeit vorgesehen. Die Berechnung erfolgte dergestalt, daß das erste Beispiel mit 1 Punkte gewertet wurde, jedes folgende sinnvolle neue erhielt einen Punkt mehr, so daß z. B. ein Schüler mit 3 vollgültigen Geschichten einer Gruppe 6 Punkte erlangte: (1. Beispiel 1 Punkt, 2. Beispiel 2 Punkte, 3. Beispiel 3 = 6 Punkte). Es erschienen trotz der genauen Instruktion wieder nebeneinander Geschichten mit nur kleinen Abweichungen; sie wurden mit nur 1 Punkt bewertet. Der Unterschied in der Lösung dieser Tests war außerordentlich groß; besonders zeigte sich dies bei den 3 Worten: Krieg — Kind — Unheil. Der beste Knabe hat 9 Lösungen gefunden; es liegt dies wohl an der Vielseitigkeit des Wortes „Unheil", das geradezu zu vielseitigen Kombinationen anreizt, bei Aufstellung neuer Tests dieser Variationsmethode muß besonders darauf Rücksicht genommen werden. Der Beste hatte 48 Punkte, der Schlechteste 9 Punkte erreicht. Die höchste Leistung wurde mit 100% bewertet und daraufhin die andern berechnet. Diese Art der Verrechnung habe ich bei allen Tests verwendet, so daß am Ende nur die Prozentzahlen zusammenzuzählen waren; es ergab sich so eine klare Abstufung in den Gesamtleistungen.


Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:35 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Beurteilung und Einfühlung in ein Bild, verbunden mit anschaulicher Kombinationsfähigkeit wurden geprüft am bekannten „Schneeballbild“ (Münchner Bilderbogen). Die Schüler sollten nach genauer Betrachtung die gemachten Beobachtungen und gefühlten Zusammenhänge unter folgenden 3 Gesichtspunkten darstellen:

1. Was hat sich bis jetzt auf dem Bilde zugetragen?
2. Was mag jede Person in diesem Augenblicke denken?
3. Was wird sie wohl nachher sagen?

Um einen Maßstab für die Bewertung zu erlangen, waren schon im voraus auf dem Wege der Eichung die typischen Antworten gefunden; sie kehrten auch in der Prüfung wieder, besonders originelle Lösungen wurden mit einem Zusatzpunkte bedacht. Die Dauer des Versuchs war auf 30 Minuten berechnet.

Analogien:

Es handelt sich darum, zu 3 gegebenen Worten das 4. zu finden, das sich zum 3. so verhalten soll wie das 1. zum 2. An die Wandtafel wurden folgende 3 Worte geschrieben: Ei — Schale, Buch —? Der Versuchsleiter bildete nun folgenden Satz: das Ei hat eine Schale, das Buch hat? Und fast alle haben bereits die Antwort gefunden: einen Deckel. Zur Vorsicht werden noch einige Beispiele gelöst. Dann werden im Abstande von je 1 1/2 Minuten folgende Aufgaben zur Lösung vorgelegt:

Apfel — Schale, Hase — (Fell)
Sturm — Ruhe, Krieg — (Frieden)
Staat — König, Schule — (Direktor)
Bekanntes — Unbekanntes, Gegenwart — (Zukunft)
Mensch — Gehirn, Staat — (Regierung)
Eis — Sonne, Trotz — (Güte)
Bauer — Feld, Arzt — (Kranker)
Jahr — Frühling, Mensch — (Jugend)
Ohr — Telephon, Auge — (photographischer Apparat)
Bild — Rahmen, Land — (Grenze).

Die Lösungen, die am meisten gebracht wurden, stehen in Klammer. Jede treffende Antwort wurde mit 2 Punkten, jede angängige mit 1 Punkte bewertet; auch hier zeigt sich wieder deutlich ein starker Unterschied in der Lösung von konkreten und abstrakten Aufgaben.

Da die Schüler Aufnahme finden sollten in eine höhere Schule, diese aber vor allem stark sprachlich eingestellt ist, mußte auch die sprachliche bzw. fremdsprachliche Begabung untersucht werden. Das Erfassen fremdsprachlicher Stoffe und das Behalten dieser neuartigen Gesichts- und Lauteindrücke wurde untersucht mit 10 Deklinationsformen gotischer Substantive; es mußte zu so fernliegendem Stoffe gegriffen werden, weil lateinische oder englisch-französische Elementarkenntnisse bei verschiedenen Schülern vorhanden waren und somit eine einheitliche Basis der Beurteilung gefehlt hätte. An der Wandtafel wurden die Deklinationsformen der 4 Wörter: bloma - Blume, atta - Vater, gadaila - Teilnehmer und aha - Verstand entwickelt und eingeprägt. 3 Minuten waren zum Lernen freigegeben. Dann mußten die Schüler folgende Formen gotisch wiedergeben:

Den Blumen, dem Teilnehmer, den Vätern, den Verstand, die Blumen, des Vaters, den Teilnehmern, der Blumen, des Verstandes, die Väter.



Digitized by Google

Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:35 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Grammatisch-logisches Verständnis für deutsche Sprachstoffe wurde an den 4 Arten des Genitivs untersucht: z. B. Tür des Hauses: partitiver Gen. Herr des Hauses: possessiver Gen. Ernst des Lebens: subjektiver Gen. Pflege des Gartens: objektiver Gen. Nachdem den Prüflingen klar gemacht worden war, worum es sich handele, wurden ihnen 10 Genitive zur Bestimmung nach den 4 Arten vorgelegt.

Den Wortreichtum und die Verwendungsbereitschaft der richtigen Ausdrücke sollten die Umformungen erweisen. Die Einführungsfrage lautete: Wie kann man den Satz: „Gestern ist sein Großvater gestorben", noch anders ausdrücken. Folgende 3 Sätze wurden dann zur Umformung vorgelegt:

1. Am nächsten Morgen g i n g ich in die Stadt.
2. Er k o n n t e den Freund nicht retten.
3. Es ist S a c h e des Arztes, dem Kranken zu helfen.

Die Bearbeitung dieser Tests nahm infolge der langen Einführungszeit besonders beim 1. Test 75 Minuten in Anspruch. Die Bewertung war einfach; beim gotischen Test galt jedes richtig gelöste Beispiel (Stamm und Endung = 2 Punkte, nur Stamm oder nur Endung = 1 Punkt), beim Genitiv zählte jede richtige Einordnung 1 Punkt, ebenso wurde bei den Umformungen jeder neue Ausdruck mit 1 Punkte bewertet.

Die gebundene sprachliche Kombination wurde untersucht an der Hand des bekannten Ebbinghaustests. In einem zusammenhängenden Text sind Worte ausgelassen; die so entstandenen Lücken soll die Versuchsperson wieder ausfüllen und somit den Faden der Erzählung wieder herstellen. Der Versuch dauerte 20 Minuten. Jede richtig ausgefüllte Lücke erhielt 2 Punkte, jede angängige Lösung 1 Punkt; jede falsche oder fehlende wurde mit 0 bewertet.

Wirre Gedanken:

Dieser Test ist entstanden aus einem andern, den die Leipziger Psychologen Mosaiktest nennen; ein Beispiel soll es erläutern:

bei nicht schlechtem Wetter statt der Ausflug findet.

Der Versuchsleiter erzählt: ein kleiner Junge nahm aus seinem Lesekasten eine Menge Wörter und stellte sie nebeneinander; da kam heraus, was ihr jetzt an der Wandtafel seht und doch ist's ein richtiger Satz! Wie heißt er? Nun habe ich hier eine ganze Geschichte; da sind aber die Sätze durcheinander geraten, die sollt ihr nun ordnen, daß sie einen guten Zusammenhang ergeben. Ihr schreibt nur jedesmal den Anfang des Satzes auf euer Blatt. Man prüft auch hier Kombinationsfähigkeit am gegebenen Stoff und das Auffinden logischer Zusammenhänge zwischen den einzelnen Sätzen. Benutzt wurde der vom Leipziger Institut herausgegebene Test: „Der Hirt". Er besteht aus 11 durcheinander geratenen Sätzen; 10 Beziehungen sind also festzustellen, jede gefundene wird mit 1 Punkte bewertet. Freilich stellte sich bei der Durchsicht heraus, daß der Test für diese Altersstufe zu leicht war und keine Begabungsunterschiede erkennen ließ; hier fehlen uns noch gute, für ältere Jahrgänge brauchbare Tests. In 7 Minuten hatten alle die Arbeit beendet, auch diejenigen, die keine völlig richtige Lösung gefunden hatten.

Zur Prüfung der Konzentration und der Dauerspannung der Aufmerksamkeit benützte man meist den Bourdontest, der darin besteht, daß man z. B. in einem Text alle a, e und n durchstreichen läßt. Das Auge stellt sich aber sehr bald auf die geforderten Buchstabenbilder ein, und so prüft man meiner


Digitized by Google
Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:35 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Ansicht nach mehr optische Fähigkeiten. Um die Konzentration besser zu treffen, wurden von Frl. Dr. Baumgarten Versuche mit einem neuen Test angestellt, der auch in der Dresdner Prüfung verwandt wurde: auf einem Blatt befinden sich 20 Linien von je 30 einstelligen Zahlen; die Versuchspersonen erhielten nun den Auftrag, zu jeder 4. Zahl 3 zuzuzählen, von jeder 7. Zahl 2 abzuziehen; an der Wandtafel wurde es an einem Beispiel erläutert; das Resultat mußte über die betreffende Zahl geschrieben werden. Worin besteht nun die Leistung der Kinder? Sie müssen dauernd im Blickpunkte der Aufmerksamkeit folgende vielseitige Aufgabe erhalten: 1. ich soll abzählen und zwar erst 4 Zahlen, dann 7 Zahlen u. s. f., 2. dann soll ich addieren und zwar zu jeder 4. Zahl 3, und 3. dann soll ich subtrahieren und zwar von jeder 7. Zahl 2, und dann muß ich 4. das Resultat darüberschreiben. Es wurden die durchgerechneten Zeilen gewertet mit je 2 Pkten., für einen Fehler wurde eine halbe Zeile abgezogen, z. B. 14 Zeilen, 2 Fehler = 13 Pkte. Interessant waren auch die Fehler: a) entweder verrechnet sich der Schüler beim Abzählen der Gruppe oder b) die eben abgezählte Gruppe beharrt im Bewußtsein, und es werden mehrere Gruppen der gleichen Art, z. B. Vierer-Gruppen abgezählt, oder c) es werden die das Ende einer Zeile bildenden Zahlen vergessen und auf der neuen Zeile mit dem Abzählen neu begonnen; es wird Addieren und Subtrahieren verwechselt, es wird das Vorzeichen der Zahlen verwechselt, anstatt $+3-3$, $-2+2$ gerechnet. Der Test ist auch für höhere Altersstufen gut brauchbar, da er sich außerordentlich variieren läßt. Er bietet vor allem eine klare Einsicht in die Arbeitsweise und das Arbeitstempo der Versuchspersonen, und man kann leicht folgende Typen der Arbeitenden unterscheiden:

1. den guten und schnellen Arbeiter,
2. den schnellen, aber schlechten Arbeiter,
3. den langsamen, aber guten Arbeiter,
4. den langsamen und schlechten Arbeiter.

Für die Beurteilung, ob einer geeignet ist oder nicht für die Aufnahme in eine höhere Schule, durchaus wichtige Erkenntnisse.

Die Klarheit und Schärfe der Begriffe und der Begriffsbildung, das scharfe logische Vergleichen wurde an folgenden Begriffspaaren geprüft, die den Versuchspersonen mit der Aufforderung vorgelegt wurden:

„Erkläre mir, was ist:

1. Ein Kind und ein Zwerg,
2. ein Ofen und ein Herd,
3. Irrtum und Lüge,
4. Standhaftigkeit und Starrsinn,
5. klug und schlau.“

Zur Verfügung standen 15 Minuten Arbeitszeit.

Die nächste Aufgabe bestand in der Lösung zweier Ordnungstests mehrdimensionaler Art. 6 verschiedene Vierecke wurden an die Tafel angeheftet und waren nach selbstzufindenden Gesichtspunkten zu ordnen, z. B. nach Größe, Farbe, Regelmäßigkeit, Stärke des schwarzen Randes, Entfernung eines Punktes vom Mittelpunkt, Anzahl der von diesem Punkte ausgehenden Ecklinien.

Ein 2. ähnlicher Test brachte eine Erschwerung insofern, als hier jedesmal 2 Gruppen von Figuren zu bilden waren; es sollte geschieden werden in 1. kleine



Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

und große, 2. farbige und farblose, 3. regelmäßige und unregelmäßige, 4. offene und geschlossene, 5. geradlinige und krummlinige. Zur bequemern Benennung waren die Figuren mit Buchstaben versehen, so daß nur diese bei der Lösung hinzuschreiben waren. Für jeden Ordnungsgesichtspunkt mit richtig erfolgter Einordnung wurden 4 Punkte gegeben. Die Tests ergaben eine starke Differenzierung und erschienen außerordentlich geeignet zur Prüfung für 13—14 jährige Begabte. Was prüfen diese Aufgaben? Zunächst die Fähigkeit, eine gegebene Masse zu differenzieren, in ihr einen gemeinsamen Ordnungsgesichtspunkt zu entdecken, die Kraft, alle die Einzelerscheinungen unter das gefundene Ordnungsprinzip zu subsumieren und so wieder aus den einzelnen Teilen ein wohlgeordnetes Ganzes aufzubauen.

Da die Prüflinge ausgelesen werden sollten für eine Oberrealschule, mußte natürlich auch Wert gelegt werden auf Untersuchung der mathematischen Fähigkeiten. Auch hier konnte es sich natürlich nicht um die Rechenaufgaben alten Stils handeln mit ihren Riesenzahlen und unmöglichsten Operationen. Die Schnelligkeit, mit einfachsten Aufgaben fertig zu werden, wurde geprüft an folgenden Aufgaben: $\begin{matrix} 95:2, 3, 4 \ldots \\ 117:2, 3 \ldots\ldots \end{matrix}$ Beides ist je 1 Minute lang fortzusetzen. Schwieriger gestaltete sich schon das Erkennen des einer Zahlenreihe zugrunde liegenden Prinzips, von der nur 3 Glieder gegeben sind, die Reihe ist nach rechts und links zu ergänzen und das Prinzip der Reihenbildung möglichst klar in Worten wiederzugeben.

Beispiele: $\begin{matrix} \ldots 12 & 17 & 23 \ldots \\ \ldots 81 & 54 & 36 \ldots \end{matrix}$ Beim 2. Beispiele fanden einige Knaben eine doppelte Lösung.

Die räumlich mathematische Anschauung suchte ich zu treffen in Konstruktionsaufgaben: aus 2, 4, 8 Dreiecken (◸) ein Quadrat zu bilden; aus 2 Quadraten und 2 Rechtecken, die in ihrer Größe der Formel $a^2 + 2ab + b^2 = c^2$ entsprechen, soll ein neues Quadrat zusammengesetzt werden.

Aus einem Rhombus, der durch Diagonalen zerlegt ist, sind alle Teilfiguren herauszuzeichnen und es soll bestimmt werden, in welcher Anzahl sie vorkommen. Die ersten zwei der bekannten Rybakowschen Figuren sollen durch eine Gerade so zerlegt werden, daß aus den Teilstücken Quadrate zusammengesetzt werden können.

Der letzte, darum aber nicht minder wichtige Test prüfte die Beobachtungsfähigkeit der Schüler. Durch folgende Instruktion wurden sie auf die Aufgabe vorbereitet: Es werden jetzt 2 Herren ins Zimmer treten, seht euch die Personen recht genau an und beobachtet genau, was sich hier abspielen wird von dem Augenblicke, wo es klopft, bis zu dem Augenblicke, wo die Herren das Zimmer verlassen. Durch 12 Fragen wurde dann festgestellt, inwieweit sie die Vorgänge und Personen beobachtet hatten. Ein interessantes Schlaglicht auf die Psychologie der Aussage warf die Frage 2: Hatte der Herr (es war der Rektor, mit dem die Schüler schon dauernd in Verbindung getreten waren) eine Brille oder einen Klemmer, und prompt antworteten 50 % Klemmer (falsch).

Damit war die Prüfung beendet; die zahlreichen Tests wurden nun in 10 Gruppen geordnet:

1. Logisches und sprachliches Gedächtnis,
2. Freie Kombination,

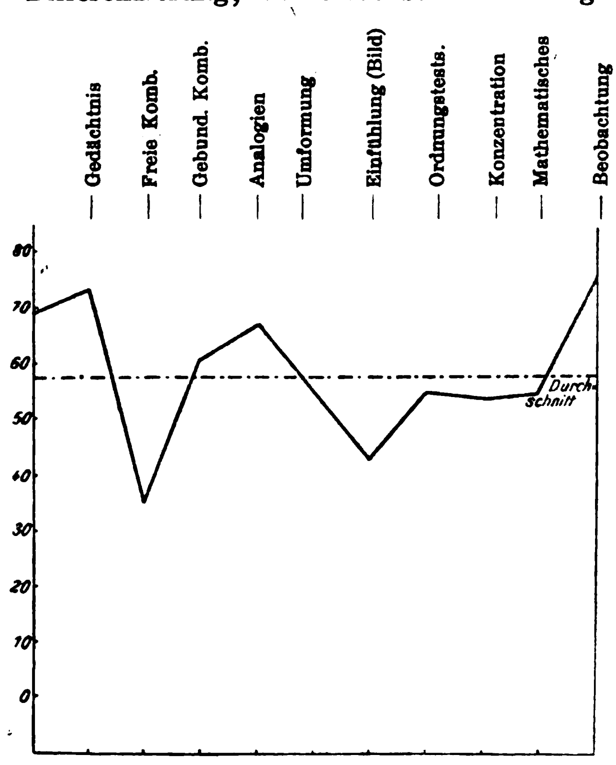


Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:35 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

3. Gebundene Kombination: Ebbinghaus und wirre Gedanken,
4. Analogien und Unterschiedsfragen,
5. Umformungen und Genetive
6. Beurteilung und Einfühlung (Bild),
7. Beobachtung am natürlichen Vorgang,
8. Ordnungstests,
9. Konzentration,
10. Mathematisches.

Da die höchst erreichte Punktzahl in jeder Testgruppe mit 100% gewertet wurde, waren theoretisch 1000 Punkte zu erreichen, der beste kam auf 800 Punkte, der schlechteste auf 381 Punkte, es zeigte sich also eine starke Differenzierung, der Durchschnitt betrug 570. Nachstehende Kurve gibt einen Überblick über den Schwierigkeitsgrad der einzelnen Testgruppen.



Es wurden nun zunächst 20 Schüler zur Aufnahme ausgewählt, die auf Grund der Testprüfung und eines einwandfreien Beobachtungsbogens die sichersten Vorbedingungen für ein Fortkommen in der höheren Schule zu geben schienen; dann nahm man noch 4 weitere hinzu, darunter 2 ausgesprochene Zweifelsfälle; der 23. und 24. hatten in der Testprüfung nur Rangplatz 27 bzw. 29 erreicht; im Beobachtungsbogen fanden sich bei beiden die Bemerkungen: ängstlich und verschüchtert bei neuer Umgebung, Prüfungsangst usw.

Die Schüler wurden nach ihrer Gesamtpunktzahl in eine Rangreihe geordnet. Die Berechnung der Korrelation der Einzeltests zu dieser Rangreihe zeitigte folgende Ergebnisse:

Rangreihe:	Gedächtnis	$\varrho = 0{,}61$
„	freie Kombination	$\varrho = 0{,}85$
„	gebundene Kombination	$\varrho = 0{,}71$
„	Analogie und Unterschied	$\varrho = 0{,}62$
„	Umformungen und Genetive	$\varrho = 0{,}62$
„	Einfühlung und Beobachtung	$\varrho = 0{,}68$
„	Ordnungstests	$\varrho = 0{,}63$
„	Konzentration	$\varrho = 0{,}38$
„	Mathematischer Test	$\varrho = 0{,}25$
„	Beobachtung	$\varrho = 0{,}56$

Mit Ausnahme des Konzentrations- und Mathematischen Tests zeigen alle Aufgaben eine durchaus brauchbare Korrelation zur Gesamtbegabung. Im



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:35 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Falle „Konzentration“ hat schon Dr. Baumgarten darauf hingewiesen, daß dieser Test vielleicht mehr als die eigentliche Begabung die Arbeitsweise des Geprüften trifft und uns zeige, ob der Schüler ein schneller und guter, schneller und oberflächlicher, langsamer und guter, langsamer und schlechter Arbeiter sei: Erkenntnisse, die für den Lehrer der höheren Schule unbedingt wichtig sind. Aus diesem Grunde möchte ich auch diesen Test nicht ohne besseres wieder ausgeschieden wissen. Daß die mathematische Begabung als Sonderbegabung bzw. Talent nicht unbedingt mit der Allgemeinbildung korrelieren muß, ist eine Erkenntnis, die man auch schon früher in der alten Schule intuitiv erfaßt hatte und die nun auch die Psychologie experimentell erhärtet hat. Trotzdem sind auch die mathematischen Tests m. E. nach beizubehalten, da wir für die höhere Schule auswählen, und diese mit Ausnahme des Gymnasiums einen starken Ton auf mathematische Fähigkeiten legt.

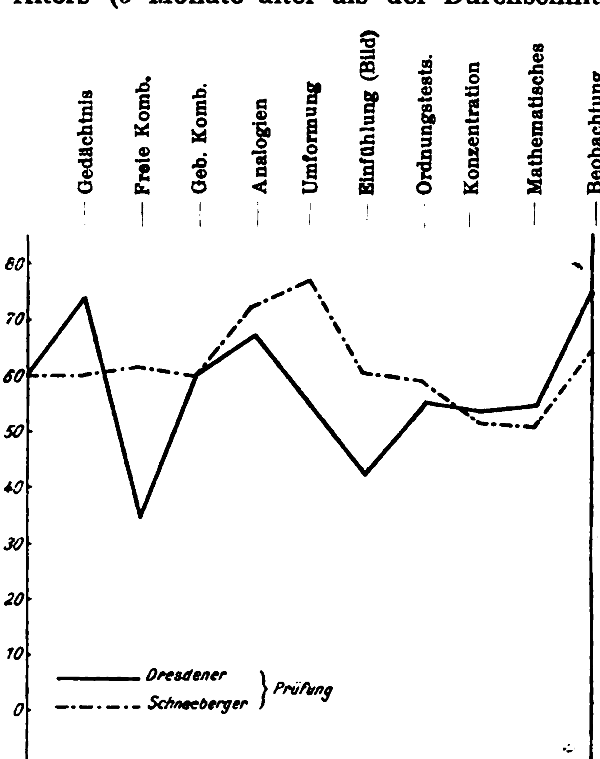
Wie haben sich die so Ausgewählten bewährt? Nach 3/4 Jahren, Weihnachten 1921 holte ich den Bescheid darüber ein: Rektor und Lehrer dieser Aufbauklasse gaben ein außerordentlich günstiges Urteil über diese Schüler ab, hervorragend sei Lebendigkeit und Mitarbeit in dieser Klasse, versagt habe keiner, schwach sind N (= 22 1/2 Rangplatz nach der Testprüfung) und der sehr junge Z (= 22 1/2 Pl.), hoffnungslos infolge Kränklichkeit nur K = 19 1/2 Pl. und der sehr faule W (21. Rg. Pl.) Der Vergleich der Schulplatzreihe, die Weihnachten auf Grund 3/4 jähriger Schulleistungen aufgestellt wurde, und der durch die Testprüfung gefundenen Rangreihe ergibt die hohe Korrelation von 0,68. Es zeigt sich also eine klare und eindeutige Übereinstimmung zwischen Lehrerurteil und Begabungsprüfung. Nur Kr., der in der Testprüfung den 1. Rangplatz erhalten hatte, schien die auf ihn gesetzten Hoffnungen nicht ganz zu erfüllen: er erhielt nur den 7. Platz auf der Schulleistungsreihe. Und doch klärte sich auch diese Diskrepanz: Kr. war 14 1/2 Jahre alt, 9 Monate älter als der Durchschnitt, mußte daher auch mehr Punkte erreichen als jüngere und wäre demnach schon nicht als Erster in Frage gekommen; die genaue Einbeziehung des Alters in die Bewertung ist leider bei der Testprüfung infolge Zeitmangels unterblieben, darf aber bei genauer Berechnung nicht übersehen werden. — Soweit die Dresdener Prüfung, die als ein gelungener Versuch einer Begabungsprüfung anzusehen ist. Es erhoben sich aber noch einige Fragen, die Antwort heischten: Wie werden andere Schüler auf eine solche Prüfung reagieren? Ergeben sich bei gleichem Schülermaterial und gleichem Alter die gleichen Ergebnisse? Wird sich bei größerem Alter der Prüflinge ein Fortschritt im Gesamtdurchschnitt ergeben und wie groß ist er?

Zur Klärung dieser Fragen habe ich die Prüfung in der gleichen Form kurz vor Pfingsten 1921 in den drei untersten Klassen (Septima, Sexta, Quinta) des Lehrerseminars in Schneeberg wiederholt. Die Zahl der Geprüften betrug: Kl. VII: 15; Klasse VI: 16; Kl. V: 15; das Durchschnittsalter von Kl. VII war 13 Jhr., 7 Mon. und entsprach dem der Dresdner Prüflinge; die Schüler der VI. Kl. waren durchschnittlich 14 Jahr, 6 Mon. alt. Der Altersunterschied von Klasse zu Klasse betrug demnach 1 Jahr. 599 Punkte wurden als Gesamtdurchschnitt in Kl. VII erreicht; die Durchschnittszahl in Kl. VI (14^6 Jahr) war um 80 Punkte, die der V. Kl. (15^6) um abermals 82 Punkte höher als die VI. Kl. Es ergibt sich also ein klarer eindeutiger Altersfortschritt in der Lösungshäufigkeit der Tests. Daraus folgt aber auch



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:35 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

die Notwendigkeit, überalterte Schüler z. B. B. und M., die mit 15[6] Jahren in Kl. VII saßen, bei der Aufstellung der Rangreihe dieser Klasse auszuscheiden; sie wären sonst mit ihrer hohen Punktzahl, die aber nicht ihrer Begabung, sondern eben ihrem hohen Alter entsprach, an die ersten Stellen der Klassenrangreihe gerückt; bei Einreihung aber unter ihre Altersgenossen in Klasse V ergab sich, daß sie ihrer Begabung nach in das letzte Klassendrittel gehörten. Dieser Befund stimmte bei B. mit dem Lehrerurteil überein; B. machte Kl. VII zum 2. Male durch. Hier klärt sich nun auch der erwähnte Dresdener Fall auf: Kr. erreichte infolge seines höheren Alters (9 Monate älter als der Durchschnitt) die hohe Punktzahl, die nicht allein seiner Begabung entsprach, daher auch das scheinbare Zurückgehen in den Leistungen (7. Schulplatz); bei genauer Einbeziehung des Alters hätte er schon in der Testprüfung nur Rangplatz 3 erhalten. Einen Vergleich der in der Dresdener und Schneeberger Prüfung erreichten Durchschnittszahlen der einzelnen Testgruppen soll nebenstehende Tabelle veranschaulichen.

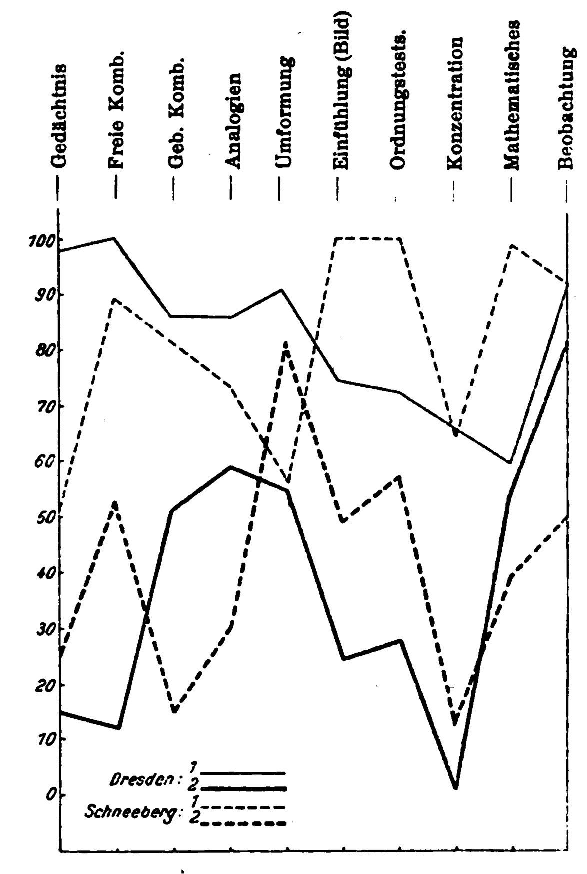


Das Begabungsniveau ist ungefähr das gleiche, die geringe Verschiebung, die sich scheinbar zugunsten der Schneeberger VII. Klasse ergibt, erklärt sich daraus, daß diese erst auf Grund einer Aufnahmeprüfung in das Seminar ausgewählt worden waren, während bei den Dresdenern diese Auswahl erst durch die Prüfung stattfand, Begabte und Unbegabte noch nicht getrennt waren.

Um nun noch festzustellen, inwieweit das Ergebnis der Testprüfung übereinstimme mit dem Lehrerurteil über die Geprüften, ließ ich von all den Herren, die in Kl. VI und V unterrichten, Intelligenzschätzungen vornehmen. Die Schüler waren den Unterrichtenden seit 1 bzw. 2 Jahren bekannt; jeder sollte nun für sich eine Rangreihe aufstellen, die, so wurde nochmals betont — losgelöst sein sollte von der sonst üblichen und vorherrschenden Einschätzung der Schüler nach dem äußeren Leistungserfolg und nur die Fähigkeiten treffen sollte, die die Leistungen erst ermöglichten. Das war in unserem Falle besonders schwierig, weil ja in der höheren Schule das Fachlehrersystem herrscht, jeder Lehrer seine Schüler nur einseitig in einem bestimmten Fache kennen lernt. So liegt nun die Gefahr vor, daß er die in seinem Fach hervortretende Leistungsfähigkeit verwechselt mit allgemeiner Intelligenz. Es ergaben sich denn auch in einem ersten Versuche ziemliche Diskrepanzen zwischen den Schätzungsreihen einzelner Lehrer, z. B. nahm Schüler S. einmal den ersten, auf einer anderen Schätzungsreihe den 12.


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:35 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Rg.-Pl. unter 16 Schülern ein. Bei nochmaliger Überprüfung der Reihen, bei der nur geistige Reife, Selbständigkeit und Anpassungsfähigkeit an neue Forderungen die Kriterien bildeten, zeigten sich einheitlichere Resultate, ohne daß die Lehrer bei der Aufstellung der Reihen in Verbindung miteinander getreten wären und so eine etwaige gegenseitige Beeinflussung das Resultat getrübt hätte. So entstand dann aus 7 Einzelrangreihen der Kl. VI eine kombinierte Gesamtrangreihe. Ein Vergleich dieser mit der Rangreihe der Testprüfung ergab die hohe Korrelation von 0,75. In Klasse V — die Schüler waren also schon 2 Jahre den Lehrern bekannt — schätzten 6 Herren; die kombinierte Schätzungsreihe wies mit der Prüfungsrangreihe eine Korrelation von 0,78 auf.



Die Tafel zeigt die Kurven des Bestbegabten (1) und des Wenigstbegabten (2) der Dresdener und Schneeberger Prüfung.

Die Ergebnisse beider Prüfungen, Dresden und Schneeberg sind kurz folgende: Die durch die Intelligenzprüfung ausgewählte Sexta der Landesschule wird nach $^3/_4$ jähriger Bewährungsfrist durch das allgemeine Lehrerurteil als durchaus gut bezeichnet.

Ein zahlenmäßiger Vergleich von Testergebnis und Schulplatz ergibt die Korrelationszahl 0,68.

In Schneeberg zeigt ein Vergleich von Testprüfung und Lehrerurteil einen Korrelationswert von 0,75 bzw. 0,78.

Aus alledem geht hervor, daß die Intelligenzprüfung, wie sie zuerst im großen Wurfe in Berlin und Hamburg versucht und dann in jahrelanger systematischer Arbeit fortgebildet wurde, nach ihrem heutigen Stand durchaus in der Lage ist, eine brauchbare Grundlage für die Differenzierung der Begabungen abzugeben.

Literatur.

1. W. Stern: Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen. 3. Aufl., Leipzig 1920, A. Barth. — W. Stern: Untersuchungen über die Intelligenzprüfung von Kindern und Jugendlichen. Hamburger Arbeiten zur Begabtenforschung II. Leipzig, Barth. — W. Stern: Das psychologisch-pädagogische Verfahren der Begabtenauslese. Leipzig 1918, Quelle & Meyer.

2. Peter u. Stern: Die Auslese befähigter Volksschüler in Hamburg. Bericht über das psycholog Verfahren. Hamburger Arbeiten zur Begabungsforschung I. Leipzig, Barth, 2. Aufl. 1921.

3. Stern u. Wiegmann: Methodensammlung zur Intelligenzprüfung. Hamburger Arbeiten zur Begabtenforschung Nr. 3. Barth, Leipzig, 2. Aufl. 1921.

4. Bobertag, O.: Über Intelligenzprüfung nach der Methode Binet-Simon. Leipzig 1914, J. A. Barth.

5. Moede-Piorkowski, Wolf: Die Berliner Begabtenschulen, ihre Organisation und die Methoden der Schülerauswahl. 2. Aufl., Langensalza 1918, Berger & Söhne.

6. Veröffentlichungen des Instituts für experimentelle Pädagogik und Psychologie des Leipziger Lehrervereins. IX. Bd., Leipzig 1920, Dürr.


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:35 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Die Bedeutung des Gedächtnisses für den Mathematik- und Rechenunterricht.

Von Gustav Rose.

Wie in jedem andern Unterricht, so neigte man früher auch im Mathematikunterricht dazu, das Gedächtnis mehr als jede andere Geistesfunktion in Anspruch zu nehmen. Man ließ nicht selten lange Beweise, die oft über die kindliche Fassungskraft hinausgingen, auswendig lernen. Wenn ein solches Unterrichtsverfahren auch nicht zu billigen ist, so ist es doch immerhin verständlich. Denn: Jede Arbeit ist eingestellt auf Erfolg. Lehrer, Schüler und Aufsichtsbeamte wollten den Fortschritt der Arbeit sehen. Wo aber ist dieser leichter festzustellen als bei dem gedächtnismäßig angeeigneten, leicht feststellbaren und meßbaren Wissensstoff? Man denke z. B. an die mehr oder weniger wortgetreue Wiederholung eines mathematischen Beweises oder an das Wurzelausziehen, das nach diesem Schema schon oft erfolgt ist.

Neuerdings neigt man vereinzelt im Mathematikunterricht zu einer Unterschätzung des Gedächtnisses. Man hält die anderen Geistesfunktionen für vornehmer und glaubt aus diesem Grunde das Gedächtnis vernachlässigen zu dürfen. Dieselbe Anschauung findet man auch im öffentlichen Leben nicht selten vertreten. Gelegentlich hört man sogar, daß sich jemand seines schlechten Gedächtnisses rühmt. Dieselbe Person würde es aber mit Entrüstung zurückweisen, wenn man sie auf ihre vielleicht mangelhafte Denkfähigkeit hinweisen würde.

Gegen beide einseitigen Anschauungen muß entschieden Front gemacht werden, und zwar werde ich zuerst die Unrichtigkeit der zweiten Ansicht zu zeigen versuchen, um alsdann vor einer allzu starken Überschätzung des Gedächtnisses im Mathematikunterricht zu warnen.

1. Bei jeder Gedächtnisleistung (z. B. Erlernung eines Lehrsatzes) kann man eine materiale (d. i. der Lehrsatz) und eine formale Seite (d. i. die dabei wirksame Geisteskraft, das Gedächtnis) unterscheiden. Beide Teilfaktoren machen die Gedächtnisleistungen unbedingt erforderlich.

Im Mathematikunterricht kann man wiederum zwei Arten der materialen Gedächtnisleistungen unterscheiden, nämlich einmal das Wissen und außerdem die Fertigkeiten. Zum Wissen rechnet man die gedächtnismäßig angeeigneten mathematischen Lehrsätze, die sogenannten „geometrischen Örter", die Kenntnis gewisser Rechenoperationen, z. B. die Regel, welche Auskunft gibt über die Division zweier Brüche usw. Dem gegenüber hat man z. B. das Lösen der planimetrischen Konstruktionsaufgaben und die bekannten arithmetischen und Rechenfertigkeiten (z. B. Addition von Brüchen) zu den Fertigkeiten zu zählen.

An den angesetzten Gleichungen mit zwei Unbekannten möchte ich zeigen, wie die Fertigkeiten im Mathematikunterricht zustande kommen können. Anfänglich treten beim Lösen dieser Gleichungen höhere Geistesfunktionen in Kraft, insbesondere das Denken und die aktive Phantasie. Man führt die neuen Aufgaben auf etwas Bekanntes zurück, in diesem Falle auf die Gleichungen mit einer Unbekannten. Die Phantasie führt uns verschiedene Möglichkeiten der Lösung vor Augen, die vom kritischen Denken auf ihren Wert hin geprüft werden, bis man sich vielleicht zum Additionsverfahren entschließt. Im Laufe der Übung schalten die höheren geistigen Funktionen immer mehr



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:35 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

aus. Die aktuelle Betätigung beim häufigen Lösen hinterläßt Dispositionen, so daß man gedächtnismäßig weiß, was man der Reihe nach zu tun hat. Die ursprüngliche Denkarbeit ist zu einer geistigen Fertigkeit geworden. Diese Überführung in Fertigkeiten muß durch häufige Übung in der Mathematik unbedingt vollzogen werden. Bei diesen mechanisierten Leistungen tritt nämlich der Wille immer mehr zurück, so daß bei ihnen der Aufwand an geistiger Kraft bedeutend geringer ist. Trotz alledem büßen sie gegenüber den Denkleistungen, aus denen sie hervorgegangen sind, nichts an Vollkommenheit ein. Obige Betrachtungen über die Entstehung der mathematischen Fertigkeiten zeigen zugleich, daß es neben diesen vollwertigen mathematischen Fertigkeiten auch Fertigkeiten geben kann, bei denen die oben besprochenen inneren Denkvorgänge von vornherein übersprungen sind. Ganz besonders der Rechenunterricht früherer Jahrhunderte wies Fertigkeiten auf, die von Anfang an mechanisch waren. Diese Fertigkeiten sind durch bloßen äußeren Drill im Schüler entstanden. Wenn man gelegentlich geringschätzig von den mathematischen Fertigkeiten spricht, so kann sich diese Minderbewertung nur gegen die zweite Art von Fertigkeiten richten.

Ich gehe kurz ein auf die unterscheidenden kennzeichnenden Merkmale des Wissens und der Fertigkeiten. Während sich das Wissen, sowohl was die Aneignung als auch was die Reproduktion betrifft, durch seine Passivität auszeichnet, zeigen die Fertigkeiten das Gefühl ausgesprochener Aktivität. Es wird deutlich, wenn man das Hersagen eines mathematischen Lehrsatzes oder eines gedächtnismäßig angeeigneten Beweises vergleicht mit dem Lösen einer angesetzten oder eingekleideten Gleichung. Dieselben Beispiele lassen auch erkennen, daß das Wissen oder die Kenntnisse ein starres Gefüge zeigen, während die mathematischen und Rechenfertigkeiten in einer lockeren und veränderlichen Verbindung von Vorstellungen bestehen. Die im Mathematikunterricht erforderlichen manuellen Fertigkeiten, nämlich Zeichnen und Schreiben, bilden eine entsprechende Verbindung von Bewegungen und Vorstellungen. Man kann die Kenntnisse vergleichen mit einer Kette, bei der man nur auf einem Wege und nur unter Benutzung eines jeden Kettengliedes vom Anfang bis zum Ende kommen kann. Entsprechend gleichen die arithmetischen und geometrischen Fertigkeiten einem Spinnengewebe, bei welchem zwei Glieder mannigfach verbunden sind.

Der Übungserfolg, der zurückzuführen ist auf den Assoziationsmechanismus, macht sich bei den Kenntnissen kaum geltend; das Hersagen eines mathematischen Lehrsatzes erfolgt bei gesteigerter Wiederholungszahl kaum schneller. Dem gegenüber werden die Fertigkeiten durch die Übung in auffallender Weise günstig beeinflußt. So löst der Schüler die Gleichungen mit fortlaufender Übung immer besser und schneller. Und ähnlich wie die turnerischen Fertigkeiten bei häufiger Wiederholung immer anmutiger werden, werden auch die mathematischen Fertigkeiten durch die gesteigerte Übung immer anmutiger und eleganter, d. h. man kommt ohne Umwege zum gewünschten Ziel.

Auch die methodische Behandlung ist bei den Kenntnissen und Fertigkeiten verschieden. Im allgemeinen zeigt sich nämlich, daß bei Übermittlung von Kenntnissen der Einzelbehandlung eine Darbietung des Ganzen voraufgeht, während man bei den Fertigkeiten meistens umgekehrt verfährt. Man denke z. B. an eine turnerische Übung.


Digitized by Google
Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:35 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Wenn ich schließlich diese beiden Gedächtniswirkungen vergleichend bewerte, so möchte ich auch für den Mathematikunterricht Pestalozzi recht geben, wenn er sagt: „Es ist vielleicht das schrecklichste Geschenk, das ein feindlicher Genius unserm Zeitalter machte: Kenntnisse ohne Fertigkeiten.“ Entsprechend möchte ich dem Wort des englischen Philosophen Bacon: „Wissen ist Macht“ in der umgeprägten Form: „Können ist Macht“ die größere Bedeutung beilegen.

Sowohl die Kenntnisse wie auch die Fertigkeiten müssen im Mathematikunterricht unbedingt gepflegt werden und zwar einmal um ihrer selbst willen. Von jedem müssen wir verlangen, daß er imstande ist, wenigstens einfache mathematische Berechnungen auszuführen, ich denke z. B. an die Inhaltsberechnung des Kreises. Daß rechnerische Fertigkeiten im Leben unbedingt erforderlich sind, wird wohl von keinem bestritten werden. Darüber hinaus dienen die mathematischen Kenntnisse und Fertigkeiten aber auch als Mittel zum Zweck. Nur der Schüler ist imstande, dem Mathematikunterricht zu folgen, neue Begriffe zu erfassen und sie denkend zu verarbeiten, welcher über den nötigen mathematischen Wissensstoff verfügt. Ein Beispiel aus dem Rechenunterricht möge die Richtigkeit dieser Behauptung zeigen. Ein Schüler ist nur dann imstande, die Addition von Brüchen zu erfassen, wenn er u. a. folgende Denkstützpunkte aus dem früheren Unterricht vermittels seiner Gedächtniskraft festgehalten hat: Zerlegung in Primfaktoren, Aufsuchen des kleinsten gemeinschaftlichen Vielfachen, Brüche gleichnamig machen. Mit anderen Worten: die höheren Geistesfunktionen (Denken und Phantasie) sind ohnmächtig, wenn ihnen keine Bausteine d. h. keine Kenntnisse zur Verfügung stehen.

Aber auch das Gedächtnis selbst erfährt wiederum innerhalb gewisser Grenzen durch die Mehrung des Wissensstoffs eine Förderung. Isolierte Vorstellungen gehen im Laufe der Zeit verloren. Ein Festhalten mit Hilfe des Gedächtnisses ist nur dann möglich, wenn man jede neue Vorstellung (z. B. die Winkelsumme eines Vierecks) mit einer bekannten Vorstellung (Winkelsumme eines Dreiecks) apperzeptiv verknüpft. In ähnlicher Weise wird das Einprägen botanischer Namen dadurch bedeutend erleichtert, wenn man schon andere Namen kennt.

Diese Abhängigkeit vom Wissensstoff, der selbstverständlich denkend erfaßt sein muß, zeigt sich in keinem andern Unterrichtsfach deutlicher als in Mathematik. Kein Unterricht ist derart an Voraussetzungen gebunden, wie gerade die Mathematik. Die Erdkunde Asiens verstehe ich, auch wenn mir Afrika völlig unbekannt ist; hingegen bleibt mir die denkende Erfassung der Gleichungen mit zwei Unbekannten ohne Kenntnis der Gleichung mit einer Unbekannten versagt. Ebenso wird es einem Schüler unmöglich sein, die gemeinschaftlichen Tangenten an zwei Kreise zu legen, wenn er nicht die entsprechende Aufgabe bei einem Kreise beherrscht. Aus dieser Tatsache erklärt es sich auch, daß man so viele Schüler mathematisch für völlig unbegabt hält. Die Behauptung selbst, daß die betreffenden Schüler außerstande sind, dem mathematischen Unterricht zu folgen, stimmt. Diese Unfähigkeit ist jedoch häufig nicht auf einen Mangel irgendwelcher geistigen Funktionen (z. B. des Denkens) zurückzuführen. Es würde auch irrig sein, für die Erfassung der Mathematik eine besondere geistige Funktion vorauszusetzen, sondern die unterrichtliche Praxis zeigt deutlich, daß in der Mehrzahl der


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:35 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Fälle diese mangelhafte Begabung für Mathematik zurückzuführen ist auf mangelhafte Kenntnisse [1]). Aus diesen Erwägungen heraus ist auch die Forderung von Lietzmann [2]) zu verstehen: „Gerade der Anfangsunterricht in Mathematik gehört in die Hand eines psychologisch feinfühligen Methodikers".

Ein erfolgreicher Mathematikunterricht ist jedoch nicht nur abhängig vom Gedächtnisstoff. Auch die Kraft des Gedächtnisses selbst bedarf in diesem Unterricht dringend der Pflege, d. h. die Gedächtnisleistungen müssen nach ihrer zeit- wie auch nach ihrer kraftökonomischen Seite hin gesteigert werden.

Denn jeder Unterricht hat nicht nur Wissen und Fertigkeiten zu übermitteln, sondern er muß gleichzeitig der formalen Bildung dienen, d. h. er muß sich die Schulung aller Geisteskräfte angelegen sein lassen. Ebenso wie unsere körperliche Nahrung zwei Bedürfnisse befriedigen muß, nämlich die augenblickliche Stillung des Hungers und darüber hinaus die Ansammlung von Kräften für später, so muß auch unsere geistige Nahrung einem doppelten Zwecke dienen. Sie muß einmal Kenntnisse und Fertigkeiten übermitteln (Stillung unseres Wissensdurstes) und gleichzeitig, wie oben gesagt, formalbildend sein (Kraftentwicklung). Wie bedeutungsvoll gerade das letzte Ziel ganz besonders für den Mathematikunterricht ist, erhellt aus folgender Betrachtung: Prüfen wir einen gebildeten Erwachsenen, der jahrelang mit bestem Erfolg Mathematikunterricht genossen hat. Er „weiß" nichts mehr, d. h. die erworbenen mathematischen Kenntnisse und Fertigkeiten sind fast ganz verloren gegangen, zum mindesten sind sie nicht mehr reproduktionsfähig. Zurückgeblieben ist fast nur noch die durch den Unterricht gesteigerte Kraft der Geistesfunktionen.

Und unter diesen Geisteskräften steht, wie allgemein, so auch im Mathematikunterricht das Gedächtnis seinem Werte nach nicht an letzter Stelle. Ich weise nur hin auf die Bedeutung des unmittelbaren Behaltens für das Kopfrechnen. Jeder Schüler versagt beim Kopfrechnen, desgleichen in der Kopfarithmetik und Kopfgeometrie, wenn er nicht imstande ist, die Zahlen und was es sonst immer sein mag, in seinem Bewußtsein festzuhalten. Ein Wort — ich glaube es stammt von Napoleon I. — beleuchtet uns dieses: „Ein Mann ohne Gedächtnis ist wie eine Festung ohne Soldaten." Daß ein Bedürfnis nach einer Gedächtniskultur vorhanden ist, zeigt die weite Verbreitung der Abhandlungen von Poehlmann, Hans Gloy usw. über Gedächtnisschulung. Dabei ist die Schule aus verschiedenen Gründen weit besser geeignet, diese Aufgabe zu übernehmen.

An dieser Stelle weise ich nur hin auf eine Bedingung, die erfüllt werden muß, wenn man daran denkt, das Gedächtnis der Schüler zu steigern — und es ist steigerungsfähig.

Die Übung ist in starkem Maße abhängig vom Willen des Schülers. Deshalb muß man den Schüler anregen, daß er nicht nur bestrebt ist, sich gewisse Kenntnisse (z. B. mathematische Formeln) anzueignen, sondern daß er daneben auch sein Augenmerk richtet auf die Steigerung seiner Gedächtniskraft. Neben praktischen Anweisungen wird man ihm mitteilen, daß das Gedächtnis zu üben ist. Zahlenmäßige Angaben über die Übungsfähigkeit des Gedächtnisses macht Meumann (Ökonomie und Technik des Gedächtnisses, 4. Aufl.,

[1]) cf. Katz, Psychologie und mathematischer Unterricht, S. 60.
[2]) Lietzmann, Methodik des mathematischen Unterrichts, 1. Teil.



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:35 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

S. 264). Der Wille wiederum kann durch nichts besser angefeuert werden als durch Erweckung des Erfolgsgefühles. Man muß dem Schüler zeigen, wie er vorangekommen ist. Bei der Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten (s. o.) ist es am leichtesten möglich. Zu Beginn einer jeden Unterrichtsstunde öffnet man dem Schüler durch die Zielstellung die Augen für das, was erforscht werden soll. Ebenso sollte man aber auch am Ende dieser Stunde nach Erklimmen des Berges die Blicke der Schüler rückwärts richten, damit sie sehen, was sie geleistet haben. Demselben Zwecke können nach Beendigung des Tertials die Zeugnisse dienen.

Schwieriger gelingt es, dem Schüler zu zeigen, wie seine Geisteskraft, in unserem Falle: wie seine Gedächtniskraft gestiegen ist, und zwar liegt es in der Hauptsache daran, daß es wie jedes organische Wachsen nicht sprunghaft, sondern nur allmählich erfolgt. Aber auch nach dieser Richtung hin ist eine Erweckung des Erfolgsgefühls möglich. Auf dem Gebiete des Gedächtnisses gelingt es nach meiner Erfahrung sehr leicht beim unmittelbaren Gedächtnis, das im Kopfrechnen stark in Anspruch genommen wird. Bevor eine solche Schulung des unmittelbaren Behaltens einsetzt, lasse ich eine Selbstprüfung vorausgehen, die nur einige Minuten erfordert. Indem ich gleichzeitig praktische Anweisung für das Behalten gebe, zeige ich den Schülern von Zeit zu Zeit, wie ihre Merkfähigkeit wächst. Am besten würde es natürlich sein, wenn man den Schülern zahlenmäßig die Zunahme ihrer Gedächtniskraft zeigen würde.

2. Während wir bisher hauptsächlich vor einer Unterschätzung des Gedächtnisstoffes und der Gedächtniskraft warnen wollten, möchte ich jetzt auf die Gefahren einer allzu starken Betonung des Gedächtnisses hinweisen. Die verlangten Kenntnisse sollte man gerade in der Mathematik auf das Allernotwendigste beschränken, soweit sie nämlich erforderlich sind als spätere Apperzeptionsstützen, wenn nicht außerdem praktische Gründe bestimmend sind. Ich trete ganz der Ansicht von Lietzmann[1]) bei, der sagt: „Ich würde gar nichts dagegen haben, wenn man ihm (dem Schüler) gestatten würde, einzelne Formeln, bei denen auch der praktische Mathematiker gern zur Formeltabelle greift, aus einer geschriebenen oder gedruckten (hektographierten) Zusammenstellung zu entnehmen. Diese Formalkenntnis ist wirklich für die Leistungsprüfung manchmal ohne Belang; ein Fehlgriff aber erschwert die Lösung der Aufgabe, oder macht sie gar unmöglich." Legt man allzu großen Wert auf Kenntnisse, so erzieht man Treibhauspflanzen, die zwar unter den künstlichen Bedingungen des Unterrichts günstige Erfolge aufweisen können, die aber versagen, wenn sie im Leben auf eigne Füße gestellt werden. Frachtet man den Schülern zu viel Ballast, d. h. Gedächtnisstoff, auf, so sinkt — um in diesem Bilde zu bleiben — entweder das Schiff, oder sie müssen den Ballast über Bord werfen, d. h. vergessen, wobei der letztere Fall noch der günstigere ist.

Bei aller Achtung, die ich oben dem Gedächtnis entgegengebracht habe, darf dasselbe jedoch nicht zum Tyrann werden. Es hat — ohne daß ich damit ein bewertendes Urteil aussprechen will — die Rolle eines Handlangers zu übernehmen, während den anderen Geistesfunktionen die mehr bauende Tätigkeit zukommt. Z. B. muß bei einer planimetrischen Konstruktionsaufgabe

[1]) Lietzmann, Methodik des mathematischen Unterrichts, 1. Teil, S. 177.



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:35 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

die Phantasie die vom Gedächtnis herbeigeschleppten Steine, d. h. Vorstellungen, zusammenfügen. Dem Denken kommt dann die weitere Aufgabe zu, die so entstandenen Gebilde auf ihre Richtigkeit und Brauchbarkeit hin zu prüfen.

So viel psychologisches Verständnis sollte nun jeder Lehrer besitzen, daß er imstande ist, Gedächtnisleistungen von Denkleistungen (dieses Wort im weiteren Sinne gefaßt) zu unterscheiden. In keinem anderen Fach ist eine solche Scheidung leichter möglich als gerade in der Mathematik. Allerdings kommt es auch in diesem Fache vor, daß — ich fasse die negative Seite ins Auge — mangelhaftes Wissen mangelhafte Begabung für Mathematik vortäuscht (s. o.). Ebenso, wenn auch nicht so oft, kommt in unserm Fach der umgekehrte Fall vor, bei dem ein gesteigerter Besitz mathematischer Kenntnisse und Fertigkeiten erhöhte Begabung für Mathematik vortäuscht. Am leichtesten unterläuft uns dieser Irrtum im Rechenunterricht, weniger leicht im arithmetischen und noch weniger im geometrischen Unterricht. Dieses liegt daran, daß die Fertigkeiten, die ja in der Hauptsache Gedächtniswirkungen sind, im Rechenunterricht eine große Rolle spielen, während sie in Arithmetik und Geometrie immer mehr zurücktreten. Diese Tatsache zeigt sich schon äußerlich im Lehr- bzw. Übungsbuch. Während ein und dieselbe Materie im Rechen- und Arithmetikbuch mehrere Seiten in Anspruch nimmt, wechselt der Stoff im Geometriebuch oft mehrfach auf einer Seite.

Daß uns, wie oben gesagt, das Gedächtnis im Unterricht Intelligenz vorgetäuscht hat, erkennen wir oft daran, daß ein Schüler, der im Rechnen Gutes leistete, gelegentlich versagt, wenn der Mathematikunterricht einsetzt.

Gelegentlich kommt es auch vor, daß das Gedächtnis Denkleistungen entgegenwirkt. Als Beleg zitiere ich folgenden Fall aus meinen Unterrichtsskizzen, die ich nach den einzelnen Unterrichtsstunden schriftlich niederlege: Ein Parallelogramm sollte in ein Rechteck verwandelt werden. Die Inhaltsgleichheit von Rechteck und Parallelogramm sollte durch die Kongruenz des „abgeschnittenen“ und „zugefügten“ Dreiecks bewiesen werden. Diese Kongruenz war bewiesen, und nun folgerte die Schülerin weiter: „In kongruenten Dreiecken sind homologe Stücke einander gleich.“ Man erkennt deutlich die störende Wirkung früherer Assoziationen, die gestiftet wurden, wenn es sich darum handelte, vermittels der Kongruenz die Gleichheit zweier Seiten bzw. Winkel nachzuweisen.

Diese Warnung vor allzu starker Betonung des Gedächtnisses bezieht sich nicht nur auf den mündlichen Unterricht, sie gilt auch für die sogenannten schriftlichen Klassenarbeiten, welche vom Lehrer verbessert und beurteilt werden. Im allgemeinen findet man, daß in ihnen fast einzig und allein Gedächtnisleistungen verlangt werden; z. B. Wiederholung von eingeprägten Beweisen und Fertigkeiten, Auflösung von angesetzten Gleichungen nach einem oft geübten Schema. Man sollte jedoch auch durch die Klassenarbeiten Auskunft über die anderen psychischen Funktionen zu gewinnen versuchen, d. h. die Klassenarbeiten in Zweck und Form den psychologischen Intelligenzprüfungen anpassen. Wenn ich diese Forderung auch nicht konsequent durchführe, so pflege ich doch i. a. bei jeder Arbeit drei Arten von Aufgaben zu stellen. In einer Aufgabe prüfe ich das Wissen und damit gleichzeitig den Fleiß, denn Wissen und Fleiß sind stark von einander abhängig. Ferner gab ich eine sogenannte Fertigkeitsaufgabe, z. B. eine mathe-


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:35 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

matische Konstruktionsaufgabe, die Lösung einer Gleichung usw. Auch bei dieser Aufgabe wird in der Hauptsache das Gedächtnis ins Spiel gesetzt, vorausgesetzt, daß sie genügend im Unterricht geübt sind. Daneben spielen aber auch andere geistige Funktionen eine Rolle. Diese Art von Aufgaben wird bei den Klassenarbeiten meistens vordringlich. Bei einer dritten Aufgabe suche ich die übrigen geistigen Funktionen und, wenn eben möglich, isoliert zu untersuchen, so daß, wie gesagt, diese Aufgabe den Intelligenzprüfungen ähnelt. Ich möchte aber nicht behaupten, daß ich dieses Ziel restlos erreiche oder auch erreichen will, weil ja diese Aufgabe zugleich mathematischen Übungswert besitzen soll. Zur Erläuterung füge ich zwei Beispiele aus meinen Unterrichtsskizzen an. Eine Aufgabe lautete: „Falte ein Blatt um eine zuvor gezeichnete Gerade, durchstich es alsdann mit einer Nadel und verbinde die so entstandenen Punkte mit zwei oder mehr Punkten, die du auf der ersten Geraden beliebig angenommen hast. Gib die Merkmale der so entstandenen Figur an.“ Man erkennt in dieser Aufgabe ohne weiteres einen Appell an die Beobachtungsfähigkeit. Eine andere Aufgabe, bei der der Abstraktionsprozeß, wenn auch nicht die einzige, so doch eine Hauptrolle spielte, lautete: „Gib die Beziehungen an, die bestehen zwischen einer zweistelligen Zahl (z. B. 37), ihrer Umkehrung (73) und dem Unterschied der beiden Zahlen (73 — 37 = 36). Ich brauche wohl nicht hinzuzufügen, daß diese Art von Aufgaben im Unterricht nicht geübt waren, sonst wäre es nicht eine allgemeine Intelligenz-, sondern eine Gedächtnisprobe gewesen.

Die Bedeutung der Farbe im Schwachsinnigenunterricht.

Von Max Trümper-Bödemann.

Meine Erfahrung hat mich gelehrt, daß die Farbe[1]) im Leben unserer Schwachsinnigen vieles, wenn nicht alles bedeutet. Man bedenke nur das eine: Wie gering sind die Ausdrucks- und Verständigungsmöglichkeiten unserer Kinder! Sprachlich und körperlich sind viele gehemmt. Meine Arbeiten in unserer Aufnahme- und Beobachtungsstation ergaben, daß z. B. bei rund $^1/_3$ der Neuaufnahmen eine reine Intellig.-Prfg. nach Binet-Simon nicht möglich ist wegen des Unvermögens der Kinder, sich sprachlich auszudrücken, und daß $^2/_3$ der Aufnahmen nur ein Int. Alter bis 5 Jahre haben. Dazu sind die weitaus meisten Kinder technisch äußerst tiefstehend. Und doch gärt und braust es oft auch in der kleinen Brust und drängt nach außen zur Betätigung. Ich bin oft erstaunt und erschüttert, welch reges und reiches Innenleben manche unserer Kinder führen, eben jene Kinder, die äußerlich stumpf, häßlich und teilnahmlos erscheinen, denen aber das Schicksal nur die Mittel versagte, sich auszuwirken und auszugeben. Und dies Mittel gebe ich den Kindern in die Hand — auch den tiefststehenden meiner Station: Es sind Papier und Buntstift! Und mir geht wie oft das

[1]) Ein Zufall will es, daß ich zu eben der Zeit, da meines Amtsgenossen Wittigs Aufsatz — Visueller Moralunterricht, Zeitschr. f. d. Beh. Schwachs., Mai 1922 — erscheint, eine Arbeit beende, die sich in ähnlichen Gedankengängen bewegt. Und wenn ich sie der Öffentlichkeit übergebe, will ich nicht nur weitere Kreise zur Mitarbeit anregen, ich möchte auch meinem Kollegen W. ein Sekundant sein, der da befürchtet, daß seine Vorschläge als z. T. zu neuartig, ungeprüft beiseite geschoben würden.



Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:35 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Herz auf, wenn ich die kleinen, oft wirren Werke betrachte, welche die Kinder schufen, nur aus sich heraus, völlig unbeeinflußt, rein expressionistisch, im vollen Vertrauen auf ihre Kunst und stolz auf das Geschaffene. — Die Erkenntnis vom Werte solcher „Freier Kinderzeichnungen" ist leider noch nicht Allgemeingut. Stiehler sagt u. a. darüber in seinem „Neuland": Sie bietet der experimentellen Pädagogik ein frisches, wenig bebautes Feld der Betätigung — und ähnlich schreibt auch Stern, indem er darauf hinweist, daß man die „Freie Kinderzeichnung" mehr als bisher, nicht rein als Fach, pflegen solle, denn sie lasse tiefe Blicke in das Seelenleben der Kinder tun. — Ich habe z. Z. eine Ausstellung solcher Kinderzeichnungen veranstaltet und die Arbeiten nach verschiedenen Grundsätzen gruppiert[1]). — Der allgemeine Eindruck, auch des flüchtigen Beobachters, ist der, daß das schwachsinnige Kind ein direktes Bedürfnis hat, sich in dieser Form auszugeben und auszudrücken — es wühlt förmlich in Farben. Und die dominierende Farbe ist Rot. Sie drängt sich jedem Beschauer, der vor einer Wand voll solcher Arbeiten steht, ohne weiteres auf. Nun ist Rot die Farbe, welche von hysterischen und leicht erregbaren Menschen bevorzugt wird, während Schwachsinnige meist nichts weniger als empfindsam erscheinen. Und doch bin ich überzeugt, daß auch das geistig tiefstehende Kind in dem Augenblicke, da es, vielleicht zum ersten Male in seinem Leben, sich durch Farben ausdrücken darf, sich in einem Zustande hoher innerer Erregung befindet. Man bedenke: Dieses arme Wesen hat bisher ein Leben geführt ohne eine andere Möglichkeit, als vielleicht durch Schreien seinem inneren Erregungszustande Luft zu machen. Da gibt ihm jemand Kreide und Papier in die Hand, und im Augenblicke hat es begriffen: Jetzt darfst du dich auf andere, neue Art äußern. Und es arbeitet, und die kleine arme Seele zittert. Und so konnte es geschehen, daß Kinder beide Seiten ihres Bogens rot bemalten, um dann ermattet und erleichtert, seelisch wieder im Gleichgewicht, die Arbeit beiseite zu legen. Das sollte uns zu denken geben! — Eine große Zahl anderer Kinder gefällt sich darin, bunte Farbklexe nebeneinander zu setzen, gewissermaßen die Farben ausprobierend, die sie zum ersten Male frei gebrauchen dürfen. Diese farbenfrohen Naturen bevorzugen ebenfalls Rot, und an ihnen erkennen wir den reinen Ausdruckswert der Farbe, losgelöst vom Gegenständlichen. — Andere Arbeiten sind nichts weiter als ein Gewirr bunter Linien. Nichts wäre verkehrter, als solche Arbeiten als wertlos abzutun. Der erfahrene Blick wird vielmehr finden, daß solch tolles Farbgewirr ein Abbild geistiger Verworrenheit und Unklarheit ist. Über die psychologische Auswertung „Freier Kinderzeichnungen" zu sprechen, ist zwar äußerst interessant, überschreitet aber den Rahmen unserer Aufgabe. Die technische Seite der „Kinderzeichnung" hat nur sekundäre Bedeutung. Ich kann von einem Kinde, das noch nie den Stift führte, kein technisches Können erwarten. Der erfahrene Beschauer wird in solchen Arbeiten vielmehr nur Ausdrucksformen und Äußerungen inneren Erlebens erblicken. Und so besitze ich auch eine große Anzahl

[1]) Es sei an dieser Stelle an eine einzigartige Sammlung erinnert, die die psych. Klinik der Universität Heidelberg unter Prof. Wilmann zusammengestellt hat. Es sind künstlerische Arbeiten Geisteskranker, und gewiß ließen sich interessante Parallelen ziehen zwischen diesen und denen meiner Kinder, denn auch meine Kinderzeichnungen berühren z. T., wenn auch elementar und kindertümlich, das große Grenzgebiet zwischen Genie und Wahnsinn.


Digitized by Google
Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:35 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

„Gemälde“ technisch begabter, aber geistig tiefstehender Kinder, die ich als expressionistische Arbeiten im künstlerischen Sinne anspreche und die neben dem Kunstwert einen hohen psychologischen Wert haben. Bei diesen Kindern ist im allgemeinen die Spanne zwischen Lebens- und Intelligenzalter nicht so groß wie bei den obengenannten. Sie arbeiten durchgängig bereits figürlich ohne Rücksicht auf Tiefe, beherrschen die Technik, sind aber zumeist noch Typenzeichner (Kasten, Kaulquappe u. a.). Sie zucken mit keiner Wimper, wenn sie einen Baum rot malen oder einem Manne ein grünes Gesicht geben — sie sehen es eben, oder richtiger, sie empfinden es im Augenblicke so. Für sie ist Farbe weder Licht noch Stoff — sie ist eine Empfindung! — Es sind glückliche Künstler, die sich nicht an Modelle oder Vorlagen zu halten brauchen, die nicht ängstlich bemüht sein müssen, ihrem Bilde die gleichen Töne zu verleihen wie dem Modell. Sie sind glücklich, weil sie sich ausgeben dürfen, ohne eine Kritik fürchten zu müssen. Und das ist eine Hauptsache für das Gelingen einer freien Kinderzeichnung überhaupt: Man beurteile sie mit Liebe und mache den Kindern, wenn es nötig sein sollte, Mut; denn nur ein Kind, welches Vertrauen zum Lehrer hat, enthüllt sein Innerstes mit Farbe und Stift. Solch Tun ist feines Pflänzchen — ein scheeler Blick, ein unbedachtes Wort können alles verderben. Aber warum auch wäre das je nötig? Geben die Kinder uns doch das Beste, was sie haben, so gut, wie es ihnen nur möglich ist.

In diesem Zusammenhange muß auch das Kapitel der Lieblingsfarben berührt werden. Nach dem schon oben Gesagten muß im allgemeinen Rot als bevorzugte Farbe gelten, wenn auch mit Einschränkungen! Kann man es aber als Lieblingsfarbe ohne weiteres ansprechen oder ist es nur Ausdruck einer ersten, tiefen Erregung? Dr. Anna Martin schreibt hierzu: Eine Lieblingsfarbe der Kinder in dem Sinne, daß eine einzelne Farbe allgemein und konstant bevorzugt würde, gibt es nicht. — Diesem Urteil kann ich mich, soweit es tiefstehende Kinder betrifft, nicht anschließen. An der Hand von Tausenden von Kinderzeichnungen und im Laufe vieler Jahre habe ich festgestellt, daß tiefstehende Kinder Rot bevorzugen und am liebsten verwenden. Mit steigendem Intelligenzalter aber und durch schulische Beeinflussung und häusliche Erziehung gewinnen sie Freude auch an anderen Farben. In dieser Richtung habe ich Kinder durch Jahre beobachtet und verfolgt und gefunden, daß sich mancher Expressionist zum Realisten wandelte. An den Schülerarbeiten unserer geistig höher entwickelten Kinder kann ich auch bei freier Farbengebung eine Bevorzugung von Rot nicht feststellen. — Ich besitze nur zwei Arbeiten, in denen Kinder beide Bogenseiten blau bzw. grün bemalt haben. — Um exakte Ergebnisse in der Frage der bevorzugten Farben zu gewinnen, habe ich den Weg des Experimentes beschritten. Für Nuancen von Blau über Grün bis Gelb haben Schwachsinnige kein Empfinden. Sie werden von ihnen gleich behandelt, in der Bezeichnung verwechselt. Sicher vermögen mir Neuaufnahmen in vielen Fällen neben Rot nur Schwarz und Weiß zu zeigen und zu nennen. (Schwarz und Weiß als Farben aufgefaßt.) Untersuchungen über Farbenkenntnis ebenso wie über Farbenblindheit, die ja ab und zu in Frage kommen wird, stoßen naturgemäß bei unsern Kindern auf große Schwierigkeiten, und der Farbkreisel z. B. ist nur in wenig Fällen zu Feststellungen zu verwenden.

Wie schon erwähnt, habe ich ferner Versuche gemacht, das Farben-



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:35 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

gedächtnis schwachsinniger Kinder zu prüfen. Zu diesem Zwecke biete ich mit Hilfe des „Minnemann“ [1]) 5 Reize im Abstande von 5 Sekunden. Zu dieser Reizzahl und Dauer habe ich mich auf Grund der Erfahrungen aus Vorversuchen entschlossen. Auf einer dargebotenen Farbtafel müssen alsdann die Kinder, ohne daß sie zu sprechen brauchen, die gesehenen Farbtöne zeigen. Mit 1/4 der Kinder ist der Versuch nicht durchführbar. Sie zeigen eine beliebige, meist nicht gebotene Farbe, um dann automatisch die Farbleiter auf- oder abwärts zu gehen. Dieser Automatismus, den ich auch bei andern ähnlichen Versuchen feststellte, ist für mich ein Zeichen besonderen geistigen Tiefstandes. — Von dem Rest der Kinder erkannten 3/4 Rot bestimmt wieder; dann Schwarz und in weitem Abstande Gelb, Grün, Blau. — Diese Ergebnisse decken sich, obwohl die Versuche fortgesetzt werden müssen, mit meinen allgemeinen Erfahrungen bei Kinderzeichnungen. —

Von großer Bedeutung sind ferner Untersuchungen, welche die Einwirkung von Farben auf Atmung und Puls prüfen. Das hierbei von mir gefundene Material ist ebenfalls noch nicht so reichhaltig, um einwandfreie Schlüsse zuzulassen. Ich habe die merkwürdige Erfahrung gemacht, daß sich äußerst unruhige Kinder, von denen sich eine Normalkurve nicht herstellen ließ, dennoch beruhigten, wenn ich ihnen leuchtende Farben oder Bilder bot.

Aus den Feststellungen entspringt für die Praxis das folgende: Ich räume der Farbe eine dominierende Stellung in jedem Fache ein, denn das Auge ist bei Schwachsinnigen das beste Zugangstor. Und wenn Lehrer und Schüler nicht gerade selbst praktisch mit Farben arbeiten, dann muß der Lehrer „farbig erzählen“ — aber Farbe und Farbenfreude müssen die Stunde beherrschen! Es ist die höchste Stufe anschaulicher Redeweise, die es den Kindern ermöglicht, ein denkbar klarstes Vorstellungsbild zu gewinnen. Bei Scharrelmann las ich: Ein Lehrer, der nicht Geschichten erfinden kann, der Disziplinarmittel gebraucht, um Ruhe in der Klasse zu haben, der nicht zu malen und komponieren versteht, der nicht auch dem ödesten Unterrichtsthema eine völlig neue Seite abgewinnen kann, der ist nur eine halbe Kraft. — Dieses Wort hat doppelte Bedeutung für den Lehrer an Schwachsinnigen. Der Stift ergänze dazu das Gesprochene — der Stift in der Hand des Lehrers und der Kinder. Und wie die Farben leuchtend und klar, oft grell dissonierend sind, so auch die Worte: In kräftiger Manier muß sie der Lehrer führen, wie den Stift. Ja, das Malen! Das ist wohl etwas Schweres und etwas Schönes, bei gutem Willen wird es jeder Lehrer zu einigem Können bringen. Und innere Befriedigung wird ihn neben der Freude der Kinder reich für die gehabte Mühe entschädigen. — Ich habe einmal das Wort geprägt: Der beste Lehrer verbraucht die meiste Kreide! Und so muß der Lehrer befähigt sein, so wie er spricht: Kurz, anschaulich und farbenfroh — auch zu zeichnen. Mit wenig Strichen muß es ihm möglich sein, ein buntes Anschauungsbild an die Tafel zu zaubern. Ich bin immer eingetreten für das selbstgefertigte Anschauungsbild, das so viele Vorteile hat gegenüber dem gekauften, wiewohl anerkannt werden muß, daß die modernen Künstler und Verleger auch viel für unsere Anormalen geeignetes herausbringen. Über den Wert eines guten Anschauungs-

[1]) Ein Gedächtnisapparat mit automatischem Kartenwechsler.


Digitized by Google
Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:35 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

bildes habe ich mich früher eingehend verbreitet[1]); ich verlange noch heute von ihm Übersichtlichkeit und Farbenfrohsinn. Und wie in der figürlichen Behandlung der Bilder, so muß ich auch für die Farbenbetonung ein kräftiges Wörtlein reden: Ich halte die Übertreibung in Form und Farbe bei unserm Unterrichte für äußerst wichtig. Ist doch die Reizempfindlichkeit unserer Kinder oft erschreckend gering, das lehren mich Unterricht und Experiment täglich. Da muß stark aufgetragen werden, will man einen Eindruck erzielen. Und hier berühren sich beide Gebiete: Drastisch in der Erzählung, übertrieben in Form und Farbe! — Zu diesem meinem Lieblingsthema der „Karikatur im Unterrichte" finde ich eine Bestätigung, so trefflich geschrieben, daß ich einen Teil derselben folgen lasse[2]). Scheltet nicht, ihr Lehrer, wenn ihr eines Tages auf der Tafel euer wohlgelungenes Konterfei erblickt, sondern lächelt. Leitet das Bedürfnis nach Karikatur, das nirgends und niemals so stark ist, wie in der Jugend, in rechte Bahnen. Gerade die Kreide kann euch die Brücke schlagen helfen zu den künstlerischen Werten des Erhabenen und Großen der Menschenkunst, denn auch sie liegen ja in der Wirklichkeit nicht für jedes blöde Auge da, auch sie müssen aus ihr erst „herausgeschaut" werden. — Aber vergeßt auch nicht den Eigenwert der Karikatur selbst. Sie ist eine Äußerung frischen Lebens, sie sollte nicht unterbunden werden, sie, die unmittelbar wieder Lebensfreude schafft. Des Lachens ist ja in der Welt immer noch viel zu wenig. Und besonders in der Arbeitsstätte der Jugend, der Schule. — Und wenn mirs nicht Gefühl und Erfahrung sagten, daß kräftige Reize die eindrucksvollsten für unsere Kinder sind, dann würde es mich der Versuch lehren: Mit mir werden viele Lehrer bei Intelligenzprüfungen die Erfahrung gemacht haben, daß tiefstehende Kinder den Binet-Simon Ästhetischen Text IV 6 im obigen Sinne lösten, d. h. sie bezeichnen die Zerrbilder als schön und ihnen gefallend, weil sie eindrucksvoller sind. — Eine starke Farbbetonung ist natürlich für mich auch Leitmotiv im Zeichenunterrichte. Von hier aus haben sich bei uns die Fäden dann weiter gezogen und auch den freien Holzarbeitsunterricht in gleiche Bahnen geleitet. Zunächst kamen die Kinder zu mir mit Brettern und sonstigen Holzabfällen aus der Werkstatt. Ich zeichnete ihnen rasch ein gewünschtes, lustiges Bild darauf — ich kann ja nicht verlangen, daß Schwachsinnige selbst entwerfen und schöpferisch tätig sind —, dann wurden die Entwürfe ausgemalt und ausgesägt, und dieser Anfang hat sich so erfreulich weiter entwickelt, daß unsere Jungen heute unter trefflicher Anleitung einen guten Teil Spielsachen für die Anstalt selbst herstellen. — Die Farbe spielt ferner im Schreibunterricht eine wichtige Rolle. Auch hier schafft sie Freude, Anregung und Klarheit. Im Anfangsunterrichte wird bei Silben und einzelnen Wörtern jeder Buchstabe in besonderer Farbe geschrieben. Später, in Sätzen, erhält jedes Wort einen eigenen Farbton, und selbst in den Oberklassen wird das Geschriebene den Kindern übersichtlicher, wenn an der Wandtafel jeder Satz oder im Gedicht jede Zeile in anderer Farbe angeschrieben wird. — Ähnlich verfahre ich im Rechenunterrichte.

Neben dem Unterricht muß der Farbe eine größere Rolle in der Heilbehandlung zugewiesen werden. Es ist darüber vieles geschrieben und be-

[1]) Zeitschrift für die Beh. Schwachs. Januar 1914, Heft 1. Eine Herausgabe der Bilder scheiterte bis heute an den hohen Kosten.

[2]) Kunstwart 1909, Erstes Oktoberheft: Die Fratze in der Schule.



Digitized by Google
Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:36 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

sonders in Irrenanstalten manches versucht worden. Und wie mein Kollege Wittig mit jugendlichen Strafgefangenen, so müssen wir, wenn auch in anderem Sinne, mit gewissen Schwachsinnigen eine Farbbehandlung vornehmen. Ich weiß, daß ich mit diesen Gedanken auf manchen Widerstand stoßen werde, aber sie sind aus der Praxis geboren und unschwer auszuführen. Für unsere Kinder kann die Farbbehandlung zunächst nur einen doppelten Zweck haben: Sie kann anregen oder beruhigen! Das tut schon analog die Mutter und das tut der Lehrer, wenn sie dem Kinde einen „Geschmacks- oder Gefühlsreiz" bieten. Wir haben Kinder, auf die nur Musik im ähnlichen Sinne wirkt. Warum sollte es, nachdem wir die ersten Erfahrungen hinter uns haben, nicht auch mit der Farbe versucht werden? Das wäre um vieles einfacher, als schlechthin angenommen wird: Man braucht die Kinder nur stundenweise täglich einer Farbbehandlung zu unterziehen. Hat man nur ein Zimmer zur Verfügung, so kann man sogar auf den entsprechenden Wandanstrich verzichten, indem man durch verschiebbare Fensterverglasung die jeweils benötigte Wirkung erzielt. Ebenso müßten die Kinder während der Nacht statt bei weißem Licht besser bei blauem bzw. meergrünem schlafen; eine allgemeine Beruhigung ist sicher zu erwarten. — Daß man mit der Farbbehandlung den Schwachsinn nicht heilt, weiß ich, aber indem man in einem Falle die Kinder anregt und im andern beruhigt, schafft man die Stimmung und damit die Basis, auf der die Erziehung in Schule und Haus leichter weiterbauen kann.

Durch das verständnisvolle Entgegenkommen, welches ich bei meiner Anstaltsdirektion auch für die Durchführung der obigen Gedanken finde, wird es möglich sein, die Farbbehandlung auf eine breite Grundlage zu stellen und damit das Problem der Farbwirkung — zunächst auf schwachsinnige und irre Kinder — seiner Lösung näher zu bringen. Es ist das ein Arbeitsgebiet, auf dem sich Ärzte und Lehrer zu segenbringender Arbeit die Hand reichen.

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Jugendkunde in der Tschechoslowakei. Die jugendkundlichen Bestrebungen bei uns knüpfen sich eng an den Namen Prof. Fr. Čáda, der vom Jahre 1900 an sowohl an der Universität als auch in den häufig stattfindenden Kursen für Lehrer mit besonderer Vorliebe Vorlesungen über diese neue Wissenschaft gehalten hat und auch als Schriftleiter der pädopsychologischen Abteilung in unserer bedeutendsten Zeitschrift „Pedagogické rozhledy" (Pädagogische Rundschau) gemeinsam mit Prof. Fr. Drtina und Prof. Ot. Kádner sich große Verdienste um die Verbreitung der neuen Gedanken erworben hat. Mit den eifrigsten von seinen Hörern aus der Lehrerschaft hat er gegen Ende des ersten Jahrhundertes „Sdružení pro výzkum dítěte" (Arbeitsgemeinschaft für Kinderforschung) gebildet, wo er mit seinen Mitarbeitern eine planmäßige Untersuchung [1]) des Vorstellungskreises der Prager Schulneu-

[1]) Die Ergebnisse dieser Arbeit sind in der obenerwähnten Monatsschrift in den Jahrg. 1910 und 1911 und auch selbständig („Výzkum žactva" — Schülererforschung) veröffentlicht worden. Daneben sind in denselben Jahren andere wichtige Arbeiten von ihm über die Kindersprache, Kinderzeichnungen, Psychologie der Jugendlichen u. a. m. erschienen.



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:36 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

linge vorgenommen hat. Bemerkenswert ist, daß dabei nicht so großes Gewicht auf Massenprüfung, als auf eingehende Erforschung einzelner Kinder gelegt wurde, wobei auch an der Hand eines umfangreichen Personalbogens nähere Kenntnisse über die Umwelt jedes ABC-Schützens ermittelt werden sollten.

Eine derartige freie Arbeitsgemeinschaft trennt begreiflicherweise nur ein ganz kleiner Schritt von einer höheren Entwicklungsstufe, von der Gründung einer ständigen, fester organisierten Arbeitsstätte, mag sie anfangs noch so bescheiden sein. Und so hat Čáda gegen Ende 1910 „Český pedologický ústav" (Tschechisches Institut für Jugendkunde) mit dem Professor der Anthropologie H. Matiegka und mit Rektor J. Dolenský, als Vertretern der Schulärzte und der Lehrer gegründet. Das Institut blieb bis zum vorigen Jahre in einem der beiden Amtszimmer der Knabenschule von Rektor Dolenský untergebracht.

Von den Arbeiten, die noch vor dem Kriege vollendet worden sind, seien folgende erwähnt: Prof. Matiegka hat schon damals angefangen, Kinder aller Jahrgänge von mehreren Schulen wiederholt systematisch zu messen. Dozent Lešer hat sämtliche Studenten einer höheren Schule auf ihre Sehschärfe bzw. Kurzsichtigkeit hin untersucht. Direktor Malý von einer Taubstummenanstalt hat viele Hunderte von Kindern geprüft, um die mit irgendwelchem Sprachfehler behafteten Schüler besonderen Sprachkursen überweisen zu können. Von den psychologischen Problemen wurden damals folgende bearbeitet: Freie Assoziation der Kinder, wodurch nur frühere Erfahrungen bestätigt worden sind, z. B. die bekannten typischen Unterschiede (im Durchschnitt!) von begabten und geistig schwachen Kindern, steigende Einförmigkeit mit dem Alter u. a. m. Von größerer Bedeutung ist eine Prüfung der Schülerintelligenz, welche auf Čádas Veranlassung von Rektor Dolenský und von dem Unterzeichneten im Jahre 1913 vorgenommen wurde. Wir haben die Skala Binet-Simon 1911 aus dem Französischen übertragen, nur in einigen Kleinigkeiten (insbes. die Verstandesfragen und die wenig passenden Absurditäten) für unsere Verhältnisse abgeändert und danach mit Hilfe dieser Tests ungefähr 100 Kinder, darunter 15 Zöglinge der Schwachsinnigenanstalt „Ernestinum", geprüft. Der Zweck dieser Prüfung war kein anderer, als die Zuverlässigkeit der Binetschen Methode aus eigener Erfahrung zu erkennen. Darum hielten wir alle Vorschriften Binets fest (betreffend die strenge Auswahl nach dem Alter, das Bewertungsverfahren usw.), wobei auch wertvolle Erfahrungen anderer Forscher, besonders diejenigen von Bobertag nicht unbeachtet geblieben sind. Und doch war das Ergebnis, zu dem wir gelangt sind, für uns nicht wenig überraschend! Keiner von unseren 7—9jährigen Volksschülern ist als „—" gefunden worden, im Gegenteil haben sich alle durchschnittlich um $1^3/_4$ Jahresstufen ihren Pariser Altersgenossen überlegen erwiesen.[1]) Dieser beträchtliche Unterschied läßt sich wohl aus demselben

[1]) Bei den älteren wurde sehr störend die unangenehme Lücke für 11jährige empfunden, wodurch die wahrscheinlich erreichbare Leistungshöhe beträchtlich heruntergedrückt wurde. Nur in einigen Fällen, wo die älteren Schüler auch bei den Aufgaben für das 12. Jahr gut abgeschnitten haben, wagte ich von zwei Übeln das geringere zu wählen und mir einstweilen mit einer gewissermaßen nicht ganz gerechtfertigten Supposition auszuhelfen, nämlich auf die Weise, daß ich ihnen soviel Punkte für das 11. Jahr zugute zuzählte, wieviel das arithmetische Mittel der erreichten Punkte auf der Stufe X und XII ausmachte.



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:36 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Umstand erklären, der bei den Brüsseler (Decroly), Breslauer (Hofmann), Römer (Jeronutti), Sheffielder (Johnston), New-Orleanser (Strong) u. a. Kindern eine so entscheidende Rolle gespielt zu haben scheint, nämlich daß die Schule, wo sich auch unser Institut befindet, inmitten der Stadt liegt und zum großen Teil von Kindern besucht wird, die wohlhabenderen oder besser gesagt (vor dem Kriege!) gebildeteren Familien entstammen. Daß in irgendwelcher Schule einer Vorstadt der Ausfall der Prüfung erheblich anders gewesen wäre, das steht außer Zweifel.

Der Weltkrieg hat fast gänzlich unsere Arbeit untergebrochen. Mit der Selbständigkeit sind neue, nie früher geahnte Hoffnungen und Pläne, aber auch freudvolle Pflichten gekommen. Inmitten emsigster Vorbereitungen wurden wir von einem schweren Verluste betroffen: Prof. Čáda ist plötzlich gestorben (Dez. 1918). Neue Mitarbeiter und Freunde haben sich allmählich gefunden, so daß jetzt in 4 Abteilungen gearbeitet wird:

I. Die pädometrische Abteilung (Prof. Matiegka, Doz. Suk, Assist. Frl. M. U. Dr. Lukášová) mißt Jahr für Jahr in regelmäßigen Zeitabständen womöglich dieselben Schüler mehrerer Schulen, so daß das körperliche Wachstum jedes Kindes (Länge, Gewicht, Kopfmaße, Brustumfang, Entwicklung der Zähne, der Muskelkraft u. a. m.) mehrere Jahre hindurch sorgfältig verfolgt wird. Das Ziel, das dieser mühsamen Arbeit gesteckt wurde, ist folgendes: für jede Altersstufe möglichst zuverlässige „normale Körpermaße" erst des Prager, dann einst des tschechoslowakischen Kindes überhaupt festzustellen. Ein großer Vorteil dieser Messungen besteht darin, daß hier das einzelne Kind im Vordergrund steht, wodurch ermöglicht ist, daß man seine relativen Zuwächse jedes Jahr verfolgen kann, die doch für die Feststellung seines wirklichen, physiologischen Alters viel wichtiger und ausschlaggebender sind, wie vor einigen Jahren schon Baldwin angedeutet hat. Es ist zu hoffen, daß in diesen Messungen der erste Schritt zur planmäßigen Auffindung und Normalisierung der Entwicklungsmerkmale zwecks Feststellung des physiologischen Alters erblickt werden darf. Denn das tut uns noch jetzt bei psychologischen Prüfungen schlecht entwickelter, kränklicher, unterernährter, besonders aber anormaler Kinder am meisten not.

II. Der pädagogischen Abteilung (Rektor Dolenský) ist als allgemeine Aufgabe zuteil geworden, das Kind in der Schule zu beobachten und den ganzen Schulbetrieb, sowohl was den äußeren Ausbau als auch das innere Leben anbelangt, von psychologischen Gesichtspunkten aus nachzuprüfen, wo sich das Bedürfnis herausstellt. Im vorigen Jahre wurde eine breit geplante statistische Untersuchung begonnen, von der wichtige Winke und Aufschlüsse zu erhoffen waren. Wir wollten etwas Näheres erfahren von der Schulbahn unserer Schüler (auch mit Rücksicht auf ihre sozialen Verhältnisse), wieviel von ihnen ihr Schulziel, und wie sie es erreichen, wie die Verteilung der Zensuren und die Art und Weise der bisherigen Klassifikation überhaupt ist, wie häufig die Schülerverschiebungen aus einer Schule in eine andere sind u. a. m. Leider mußte diese Arbeit zurzeit aufgegeben werden. An ihre Stelle ist eine Erhebung für das Ministerium der sozialen Fürsorge getreten über die Verhältnisse und die geistige Umwelt der Fortbildungsschüler und -schülerinnen.

III. Die pädopsychologische Abteilung hat ihre von dem Kriege unterbrochene Untersuchung von neuem in Angriff genommen. Bei den Versuchen



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:36 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

mit den Binetschen Tests hat sich herausgestellt, daß sie in mancher Richtung einer Vertiefung bedürfen und daß manche Aufgaben durch neue, sorgfältig ausgewählte ersetzt werden müssen. Als Ziel unserer Arbeit schwebt uns vor die Aufgabe, mit der sich freilich alle Institute noch jahrelang zu befassen haben, nämlich neue, passende Tests auszusuchen, diese auf ihren Symptomwert hin zu erproben, sie bestimmten Stufen zuzuweisen und zu versuchen, ein wirkliches Testsystem zusammenzustellen, wo auf jeder Stufe jede Teilfunktion der Intelligenz ihrer Wichtigkeit entsprechend vertreten sein wird; dabei soll aber auch dem genetischen Standpunkt Rechnung getragen werden, und zwar auf die Weise, daß innerhalb dieses zu bildenden Systems immer in den Vordergrund diejenige Funktion gerückt werden wird, welche eben in dem betreffenden Altersabschnitt in mächtiger Entwicklung begriffen und für dieses Alter besonders charakteristisch ist.

Daraus wurde inzwischen zur Bearbeitung ein kleineres Teilproblem gewählt: die Intelligenz der Elfjährigen. Entscheidend war bei dieser Wahl ein praktisches Bedürfnis. Die sowieso schwierige Arbeit in den unteren Klassen unserer höheren Schulen, wo nicht selten gegen 50 Schüler beisammen sitzen, wird noch erheblich durch Anwesenheit einer ganzen Reihe von Knaben erschwert, welche offensichtlich den Anforderungen nicht gewachsen sind. Es ist im Interesse aller geboten, eine sorgfältigere Auslese zu treffen und derartige Schüler gleich fernzuhalten. Unsere Aufgabe in dieser praktischen Hinsicht ist also, festzustellen, inwiefern bei einem negativen Ausleseverfahren auch die psychologische Intelligenzprüfung mithelfen kann.

Zehn Tests zur Prüfung der theoretischen Intelligenz fanden insgesamt bei unseren Versuchen Verwendung. Die Idee ist den deutschen und amerikanischen Tests, die sich schon gut bewährt haben, entlehnt, ich habe nur versucht, ihnen eine neue Form zu geben. Diese Aufgaben sind folgende:

1. Den logischen Gegensatz zu 25 Begriffen angeben.
2. Analogiebegriffe, 50 Aufgaben.
3. Ergänzungstest (Vögelwettfliegen).
4. Bindeworttest (Himbeerenpflücken).
5. Sechs lückenhafte Rechenaufgaben ergänzen.
6. Absurditäten (Unser Ausflug nach Karlstein).
7. Kombinationstest:
   a) aus 2 Worten (6 Aufg.);
   b) aus 3 Worten (5 Aufg.).
8. Meumanns Test: eine Geschichte aus Stichworten bilden (3 Aufg.).
9. Neun angewandte Rechenaufgaben.
10. Die Lehre und passende Überschrift von 5 Fabeln finden.

Mit diesen Tests wurden gegen 700 Schüler im Alter durchschnittlich von 11 Jahren zu Beginn des Schuljahres geprüft, und zwar Knaben und Mädchen, vorwiegend aus den Primen (d. h. untersten Klassen) einiger Realgymnasien, zum Vergleich auch ihre Altersgenossen in zwei ersten Bürgerschulklassen.

Die Verarbeitung des gewonnenen Materials geht langsam vonstatten, da ein streng einheitlicher Maßstab bei der Verwertung sämtlicher Arbeiten bewahrt werden muß; doch an der Hand der aus meiner Klasse gewonnenen Erfahrungen kann ich schon jetzt folgendes mitteilen: Im großen ganzen ist das Ergebnis unserer Untersuchung sehr befriedigend; vergleicht man die Testleistungen einerseits mit der Rangreihe, die der Klassenlehrer gegen Ende des Schuljahres nach der Intelligenz seiner Schüler aufgestellt hat, und andererseits — und das ist für unser Problem das Maßgebende — mit den Schulleistungen, so findet man, daß die Reihen am Anfang und am Ende eine ziemlich hohe Übereinstimmung aufweisen. Wir dürfen also hoffen, ein allem Anschein nach


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:36 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

genügend zuverlässiges Hilfsmittel für unsere Zwecke gefunden zu haben — natürlich unter einer Bedingung, wenn es von einem psychologisch eingeübten Prüfer einsichtsvoll gehandhabt wird.

IV. Die pädopathologische Abteilung (Dozent K. Herfort, Direktor des „Ernestinums") ist dabei, sich allmählich in eine „Psychological Clinic" im amerikanischen Sinne umzugestalten. Dozent Herfort hat nämlich im Institut ein anfangs ganz bescheidenes Ambulatorium für nervös und geistig auffällige Kinder und Jugendliche errichtet, wo die Eltern ihre Sorgenkinder unentgeltlich untersuchen lassen können. Über jedes wird zuerst mit Hilfe der Mutter eine möglichst eingehende Anamnese verfaßt, dann stellt der Dozent der Eugenik, Dr. A. Brožek oder Fachlehrer Müller den Stammbaum fest, einschließlich der Großeltern, ihrer Geschwister und deren Nachkommen; danach werden dem Kinde übliche anthropometrische Maße abgenommen, darauf folgt die Untersuchung seines körperlichen und nervösen Zustandes, zuletzt wird es auf seine Intelligenz hin in der psychologischen Abteilung geprüft. Das Ambulatorium setzt sich allmählich mit den Kliniken und tüchtigen Spezialärzten in Verbindung, wodurch eine gründliche Untersuchung des Blutes (Wassermann), der Augen, der Zähne, der Mundhöhle usw. gesichert ist. Auf diese Weise wurden im Laufe von 1½ Jahren über 200 Fälle untersucht und zugleich ein kostbares eugenisches Material gesammelt. Im letzten Frühjahr hat die Schulbehörde in einem Rundschreiben die Schulleiter beauftragt, alle auffälligen Schüler ins Ambulatorium zu schicken, wodurch nur wiederholt bestätigt wird, daß die pädopathologische Abteilung einen richtigen Weg eingeschlagen hat.

Das ist eine kurze Übersicht unserer geleisteten und der zu leistenden Arbeit. Sie läßt naturgemäß noch viel zu wünschen übrig, denn alles ist heute noch in den Anfängen begriffen, und die überwiegende Mehrheit der Probleme harrt erst ihrer Bearbeitung. Das liegt wohl zum großen Teil auch daran, daß sämtliche Glieder dem Institut nur ihre Mußestunden nach eigener Berufstätigkeit widmen können. Auch die Stellung des Instituts ist noch nicht geklärt. Es steht einerseits in naher Beziehung zur Stadtschulorganisation, andererseits zum Ministerium für Schulwesen, bzw. zur besonderen Studienabteilung desselben, die den Namen „Pedagogický ústav Komenského" (Pädagogisches Institut Comenius') trägt. Die Aufgabe dieses Instituts ist, die Entwicklung der Schuleinrichtungen im Auslande zu verfolgen und Reformen unseres Schulwesens wissenschaftlich vorzubereiten. Es wird vom Professor der Pädagogik, Ot. Kádner geleitet, der von Anfang seiner wissenschaftlichen Tätigkeit an[1]) auch das Gebiet der pädagogischen Psychologie bearbeitet und das Institut für Jugendkunde mit allen Kräften unterstützt. In der letzten Zeit fängt noch eine andere, neu gegründete Anstalt an, in enger Berührung mit unserem Institut zu arbeiten: an der großen Masaryks Arbeitsakademie wurde ein psychotechnisches Institut eingerichtet, dem sich vor kurzem die Berufsberatungsstelle für Jugendliche angegliedert hat.

Von den Anstalten außerhalb Prags ist das jugendkundliche Institut in Brünn zu nennen, das von der dortigen Arbeitsgemeinschaft für Kinderstudium eben gegründet wird und von Prof. Ot. Chlup geleitet werden soll. Auch in

[1]) Seine Habilitationsschrift „Příspěvky k pedagogice experimentální" (Beiträge zur experimentellen Pädagogik) war vor 15 Jahren bei uns die erste selbständige Arbeit auf diesem Gebiete.



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:36 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Reichenberg besteht seit einigen Monaten ein ähnliches deutsches Institut; etwas Näheres weiß ich aber nicht von ihm anzugeben.

Am erfreulichsten an allen diesen Bestrebungen ist die Tatsache zu begrüßen, daß seitens der Lehrerschaft immer entschiedener der feste Wille wach wird, alles daran zu setzen, um die Ausbildung der künftigen Lehrer auf gründlichem Studium der Jugendkunde und der benachbarten Gebiete als unerläßlicher Grundlage sämtlicher Lehrtätigkeit aufzubauen. Als der Plan von Prof. Kádner und Vertretern der Lehrerschaft, besondere zweijährige pädagogische Fakultäten an der Hochschule zu errichten und später daneben ihnen gleichwertige zweijährige pädagogische Akademien in einigen Städten ohne Hochschule zu gründen, hauptsächlich wegen formaler Hindernisse zurzeit aufgegeben werden mußte, entschloß sich der Lehrerbund, nach seinem längst bewährten Mittel der Selbsthilfe zu greifen und im nächsten Herbst aus eigenen Mitteln seine Akademie Comenius' zu eröffnen, wo in längeren Fortbildungskursen Vorträge über experimentelle Pädagogik und andere Gebiete der Pädagogik und Philosophie für Lehrer stattfinden sollen. Dieser energische Schritt läßt zweifelsohne auch für den Fortschritt unserer Wissenschaft bei uns eine Wendung zum Besseren erhoffen.

Prag. Dr. Kyril Stejskal.

Die Kieler Arbeitsgemeinschaft für experimentelle Pädagogik berichtet in ihrer ersten Veröffentlichung[1]) über ihre Aufgaben, ihre Entwicklung und ihre äußere Gestaltung das Folgende: Im Januar 1920 schlossen sich in Kiel etwa 30 Lehrer und Lehrerinnen zu einer Arbeitsgemeinschaft für experimentelle Pädagogik zusammen. So wertvoll die Gründung einer solchen Arbeitsgemeinschaft auch sein kann, so ist die Arbeit in ihr doch mancherlei Schwierigkeiten und Gefahren ausgesetzt, auf die in aller Kürze und Offenheit hinzuweisen mir in Übereinstimmung mit den Mitgliedern unserer Arbeitsgemeinschaft zweckmäßig erscheint. Wir haben sie kennengelernt und nur dadurch, daß wir uns ihrer dauernd bewußt blieben, ist es uns möglich geworden, unsere Arbeitsgemeinschaft lebensfähig zu erhalten. Der Arbeit in den Arbeitsgemeinschaften der Lehrer drohen von verschiedenen Seiten recht ernste Gefahren; sie haben leicht zur Folge, daß die Arbeitsgemeinschaften — sofern sie nicht amtlich vorgeschrieben sind — entweder langsam eingehen, oder daß sie ein nach außen hin zwar sehr rege erscheinendes, im Innern aber doch leeres Leben zeigen, ein Scheinleben, das für die Weiterbildung des Lehrers — das soll ja wohl das Hauptziel aller Arbeitsgemeinschaften sein — gefährlicher sein kann als ein Nichtbestehen.

Die größte Gefahr ist ohne Zweifel in der Ausbildung des Lehrers und ihren Folgen begründet; und zwar darin, daß der Lehrer auf dem Seminar nicht in gleicher Weise zum wissenschaftlichen Arbeiten erzogen worden ist, wie der Student auf der Hochschule erzogen wird. Auf dem Seminar lernt der Lehrer leider zu wenig, die Wirklichkeit — zu ihr gehören auch Bücher —

[1]) Kieler Arbeiten zur Begabungsforschung, herausgegeben von a. o. Prof. Dr. Johannes Wittmann. Nr. 1: Der Aufbau der seelisch-körperlichen Funktionen und die Erkennung der Begabung mit Hilfe des Prüfungsexperiments. Abhandlungen und Vorträge, gehalten auf mehreren Versammlungen der Kieler, Eutiner, Schleswiger Lehrer- und Philologenvereine, mit Anmerkungen von Johannes Wittmann. Berlin-Wilmersdorf 1922. Volkskraft Verlagsgesellschaft. 103 S.



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:36 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

denkend, methodisch und kritisch zu erfassen. Statt daß er sich selbständig denkend bewegen dürfte, muß er in dogmatischer Weise eine Fülle von Wissen, von angeblichen Tatsachen in erster Linie zu Examenszwecken in sich aufnehmen, mit denen er im Leben wie in der Schule unter Umständen wenig anfangen kann. Bis jetzt dürfte sich darin auch noch nicht viel geändert haben, wenigstens was die pädagogisch-psychologische Ausbildung auf den Seminaren betrifft, an die ich hier zunächst denke. Sehr viel trägt dazu bei, daß hier dem Unterricht Lehrbücher zugrunde gelegt werden, die für ihren Zweck, sowohl vom wissenschaftlichen wie vom methodischen Standpunkte aus betrachtet, als ungenügend zu bezeichnen sind. Diese Schriften sind im allgemeinen durch ein mehr oder weniger kritikloses Ausschreiben wissenschaftlicher Darstellungen der Psychologie, Pädagogik und Logik sehr verschiedener Richtung entstanden. Sie entbehren daher der wissenschaftlichen Selbständigkeit und überliefern dem heranwachsenden Lehrer ein nutzloses Wortwissen. Es ist überaus zu beklagen, daß man auch bei bei der Ausbildung der Studienreferendare nicht selten in gleicher äußerlicher Weise minderwertige pädagogisch-psychologische Lehrbücher verwendet, und zwar mit demselben Erfolge: Der Referendar, der auf der Universität in seinen Hauptfächern wissenschaftlich denken und arbeiten gelernt hat, fühlt sich von dem geistlosen Betriebe dieser pädagogisch-psychologischen Ausbildung nur angeödet und verspricht sich keinen Gewinn von einer weiteren Beschäftigung mit pädagogisch-psychologischen Fragen.

Man könnte sagen, daß jene Schriften keinen großen Schaden anrichteten, wenn sie nur in der Hand tüchtiger Lehrer seien. Allein die Lehrer, welche die Seminaristen und Studienreferendare in den genannten Disziplinen unterrichten, sind nicht selten selber sehr dürftig in ihnen unterrichtet; so sehen sie sich gezwungen, sich eng an irgendeine Modeautorität zu halten und sich mehr oder weniger pendantisch nach dem eingeführten Leitfaden zu richten. Die Seminaristen werden so entweder ganz langsam zu dem Glauben an Autoritäten, an Lehrbücher, oder zum Heucheln erzogen. Dagegen können sie sich auf dem Seminar wegen ihrer Abhängigkeit wenig wehren, so sehr sie auch den Trieb nach selbständigem Denken in sich spüren mögen. Ohne Zweifel ist gerade bei den seminaristisch vorgebildeten Lehrern ein starkes Sehnen nach wissenschaftlich begründetem Wissen und Erkennen vorhanden; dies führte ja zur Gründung der Arbeitsgemeinschaften, zum Verlangen nach Ausbildung auf der Universität.

Was die pädagogisch-psychologische Ausbildung der Studienreferendare betrifft, so müßte es selbstverständlich sein, daß sie die Pädagogik und Psychologie — sofern sie beide als Wissenschaft kennenlernen sollen — dort studieren, wo sie — vor allem die Psychologie — allein studiert werden können: auf der Universität. Für die künftigen Lehrer dürfte es zweckvoller sein, mehrere Semester Psychologie wirklich zu studieren, als sich in äußerlicher Weise — wie das gar nicht selten geschieht — ich nenne nur den auch in Kiel sehr fleißig benützten „Friedlein" — für eine nicht ernst genommene Prüfung in der Philosophie vorzubereiten. Wird das Studium der Philosophie nicht ernsthaft betrieben, so ist es wertlos. Zur Bildung trägt flüchtiges, äußerliches Studium der Philosophie, wie es meist betrieben wird, nicht bei. Das Studium der Psychologie wäre ohne Zweifel wertvoll; auch würde es hinreichende Gelegenheit und beste Grundlage bieten zu besonderen



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:36 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

philosophischen (erkenntnistheoretischen, ethischen, ästhetischen, soziologischen, historischen) Studien. Tatsächlich liegen die Dinge aber so, daß die Referendare im allgemeinen nicht die geringsten psychologischen Studien getrieben haben, daher in ihrem Seminarjahr sehr oft nur das kennenlernen, was in dem eingeführten Leitfaden steht, was ihnen der ausbildende Direktor oder Studienrat, der vielleicht selbst nicht über der Sache steht, aus dem Leitfaden vorträgt. Es ist nicht zu erwarten, daß auf diese Weise eine wirklich wissenschaftliche psychologische Ausbildung des zukünftigen Lehrers an den höheren Schulen erreicht wird. Entweder sollte man gar nichts in dieser Richtung tun oder etwas wissenschaftlich Anständiges; das Beste, das sich zurzeit tun ließe, wäre eben gut genug. Wie aber soll ein Direktor oder Studienrat die ihm anvertrauten Referendare z. B. über das „Gedächtnis" oder über das Problem der Begabtenauslese unterrichten, wenn er selber von der Gedächtnisforschung oder Begabungsforschung nicht die leiseste Ahnung hat? Daß dies gar nicht selten der Fall ist, kann nicht bestritten werden. Es wird auch niemals anders werden, wenn nicht das Studium der Psychologie auf der Universität jedem zukünftigen Lehrer zur Pflicht gemacht wird.

Die Folge der seminaristischen Erziehung kann nur sein, daß der Lehrer sich von der wissenschaftlichen Arbeit einen recht falschen Begriff macht. Zunächst stellt er sich wissenschaftliche Arbeit leicht zu äußerlich vor; er hat dann die Auffassung, daß es mit dem „Durcharbeiten" irgendeines vielgenannten Buches getan ist. So kann man auch bei studierenden Lehrern nicht selten beobachten, daß sie sich die von einem Dozenten als besonders wichtig bezeichneten Werke sofort anschaffen, z. B. Wundts Physiologische Psychologie, um sie von Anfang bis zum Ende in recht naiver Weise „durchzuarbeiten", ohne zu bedenken, daß die Lektüre eines solchen Buches reiche psychologische Erfahrungen und kritische Stellungnahme verlangt; man neigt eben mehr zu einem dogmatischen Hinnehmen des Gedruckten, nicht selten auf Kosten des Verständnisses. In einem Berichte von A. Meyer (Pädagogische Warte, Heft 21, 1921) über eine Junglehrer-Arbeitsgemeinschaft lesen wir:

„Um 4½—6 Uhr wird Wundts ‚Grundriß' weiter behandelt. Wir haben im ersten Arbeitsjahre den ‚Grundriß' Satz für Satz gelesen und besprochen. Bei solchem Verfahren kommen wir freilich in der Seitenzahl des Buches nur langsam voran. Aber nur so wäre es möglich, daß die jungen Kollegen sich an Wundt gewöhnten — —."

Ich muß gestehen, daß ich zur Einführung in die Psychologie für den Lehrer kaum ein Buch als ungeeigneter ansehe als den Grundriß von Wundt; vor allem ist er ohne Bezugnahme auf das Experiment weder zu verstehen noch zu beurteilen. Bewunderswert ist die Ausdauer, mit der wir hier ein einzelnes Buch über zwei Jahre hin bearbeitet sehen. Man würde wünschen, soviel Mühe möchte einem glücklicheren konkreteren Studium zugewandt worden sein.

Sodann denkt sich der Lehrer die wissenschaftliche Arbeit zu einfach, als ob sie fast keiner Voraussetzungen, die nun einmal erfüllt sein müssen, bedürfe. Endlich denkt er sie sich zu produktiv, als ob sie spielend von Erfolg zu Erfolg fortschritte. Daher greift der Lehrer in der Arbeitsgemeinschaft nur allzu schnell zu den schwierigsten Problemen, ohne zu bedenken, daß diese vielleicht ans Ende einer langjährigen ernsten Arbeit gehören; daher



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:36 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

meint er, einmal angefaßte, wenn auch noch so schwierige Probleme müßten durch die Arbeit in der Arbeitsgemeinschaft in kurzer Zeit restlos gelöst werden. Er bedenkt nicht, daß schon die Einsicht in die Schwierigkeiten und relativ berechtigten Mannigfaltigkeiten bzw. Unmöglichkeiten der Problemlösungen einen wertvollen wissenschaftlichen Gewinn bietet. Der Lehrer hat eben nicht gelernt, sich an das Nächstliegende, an das Einfache, das Tatsächliche zu halten und dieses mit Ausdauer zu bearbeiten und aus dieser oft ermüdenden, oft monotonen und vor allem bescheidenen Arbeit zu einem für ihn wertvollen Ergebnis zu gelangen. Diese wirkliche Arbeit schreckt ihn nur gar zu leicht ab, so daß das anfängliche große Interesse bald schwindet und er von den Sitzungen der Arbeitsgemeinschaft fern bleibt. Statt sich in seinem Arbeitsziele zu beschränken, neigt er — entgegen dem guten Spruche non multa sed multum, für den er sonst eintritt — hier dazu, allzu viele und zu schwierige Fragen, deren Beantwortung gar zu oft über seine Kräfte geht, gleichzeitig in den Kreis seiner Betrachtung zu ziehen. Natürlich kann er so nur zu Scheinerfolgen und zu einer Vielwisserei kommen, was vor allem für die Junglehrer eine ganz besondere Gefahr ist.

Man sehe sich z. B. einmal das in der Pädagogischen Warte (Heft 1 u. 3, 1922) von Rektor Kammler veröffentlichte Programm der Pädagogischen Arbeitsgemeinschaft des Kreises Glatz für 1919 bis 1921, besonders für Winter 1920/21 an. Für die einzelnen Sitzungen ist hier ein Programm mitgeteilt, das an Fülle und Schwierigkeiten wirklich nichts zu wünschen übrig läßt. Zum Beispiel ist in der 3. Sitzung besprochen worden:

1. Die Moralphilosophie Kants; die neuere Philosophie bis Kant, Kants Leben, Charakteristik seiner Philosophie, Darstellung seiner praktischen Philosophie, nach Kants Schrift Grundlegung zur Metaphysik der Sitten 1. Teil, und Hensel, Hauptproblem der Ethik.
2. die experimentelle Begabungsforschung; Methoden, Kritik, die Berliner Begabtenschulen.
3. Behandlung des Lesestücks: Kindesdank. 4. Schuljahr. Besprechung: Die methodische Stufe der sittlichen Anwendung.

Es wurden also in einer einzigen Sitzung die Moralphilosophie Kants und die Methoden der experimentellen Begabungsforschung abschließend behandelt. Wie ist so etwas möglich? Jedes der beiden Themen hätte die Glatzer Arbeitsgemeinschaft eine Reihe von Wochen beschäftigen müssen, sofern ihre Mitglieder wirklich arbeiten und sich nicht durch Referate über Bücher unterhalten, d. h. sich das Arbeiten leicht und angenehm machen wollten. Schon die Lektüre der Kantischen Schriften, die für eine Arbeitsgemeinschaft Pflicht ist, sofern sie sich „wissenschaftlich", „produktiv" mit Kants Moralphilosophie auseinander setzen will, dürfte Zeit und Mühe genug gekostet haben.

Es geht ferner nicht an, in zwei ganzen Sitzungen, in denen zugleich auch die schwierigsten ethischen Fragen besprochen werden, das Begabungsproblem (1. Begabungsforschung als Voraussetzung der Einheitsschule, das Wesen der Begabung, ihre Diagnose, der psychologische Schülerbogen — Aufgabe: Ausfüllen eines Bogens, ein Psychogramm —; 2. die experimentelle Begabungsforschung: Methode, Kritik, die Berliner Begabtenschulen) zu erörtern. Es handelt sich hier um so wichtige und schwierige Fragen, daß eine Arbeitsgemeinschaft, die überhaupt einmal die Bedeutung der mit dem Begabungsproblem zusammenhängenden Fragen begriffen hat, mit einem halben Jahre nicht zu viel Zeit auf sie verwandt hätte. Wollte doch jede Arbeitsgemeinschaft sich einmal ernsthaft und grundsätzlich mit dem Begabungsproblem


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:36 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

befassen! Dann wäre zu erwarten, daß in den Kreisen der Lehrer mehr Einsicht in den Wert bzw. Unwert der Methoden der Begabtenauslese Platz griffe. Aus einer so flüchtigen Beschäftigung mit diesen Fragen kann noch nicht einmal eine genügende Kenntnis, auf keinen Fall aber eine Erkenntnis bezüglich der in Frage stehenden Probleme, Methoden, Ergebnisse hervorgehen; und doch finden wir immer wieder und sehr eindringlich das Streben nach Erkenntnis, das eigene „Forschen" als das wichtigste Ziel der Arbeit in den Arbeitsgemeinschaften bezeichnet (so von Graf v. Pestalozza [Pädagogische Warte, Heft 7 u. 9, 1921], so von Homburg [Pädagogische Warte, Heft 3, 1921]). Die Glatzer stehen aber gewiß nicht vereinzelt da.

Eine zweite Gefahr liegt darin, daß die Arbeitsgemeinschaften nicht immer die geeignete Leitung finden können. Soll ein Berufsgenosse die Leitung übernehmen, so wird er, falls er seine Kollegen nicht wirklich im Wissen und Können dauernd überragt, wenig nachhaltigen Einfluß gewinnen, es sei denn, daß die Sitzungen der Arbeitsgemeinschaft 1. nicht zu häufig stattfinden, 2. nur einem allgemeinen Geklöne dienen, 3. infolge eines Zwanges besucht werden.

Eine dritte Gefahr, die teils durch die Ausbildung, teils durch die Tätigkeit als Lehrer von Kindern bedingt ist, liegt darin, daß die Individualität des Lehrers nur allzu leicht so stark ausgeprägt ist (er zum Eigenbrötler geworden ist), daß er in gedanklicher Hinsicht intolerant geworden ist, daß er in seinem Denken nicht mehr beweglich genug ist, sich auf Fremdes einzustellen, fremde Ansichten als besser anzuerkennen und eigene lieb gewordene Auffassungen zu verlassen. Nicht selten wird er fremden Ansichten geradezu mit Mißtrauen begegnen, da er nicht gelernt hat, rein sachlich das Für und Wider zu erwägen. In mißtrauisch ablehnender Weise wird er sich fremden Ansichten gegenüber überlegen und gewappnet fühlen.

Eine vierte Gefahr liegt darin, daß die Lehrer im allgemeinen durch ihren Unterricht und durch oft sehr mannigfaltige, berechtigte Umstände (z. B. im Sommer durch die Arbeit im Garten, durch Nebenbeschäftigungen, Mangel an Büchern usw.) von einem wirklich regelmäßigen Besuche der Sitzungen und von einer Mitarbeit zu Hause auf natürliche Weise stark abgehalten werden.

Um diesen wichtigsten Gefahren eines gedeihlichen längeren Zusammenarbeitens in einer Arbeitsgemeinschaft zu begegnen, wies ich auf sie schon gleich bei der Gründung unserer Arbeitsgemeinschaft offen hin. Es lag mir ferne, damit irgend jemanden persönlich kränken zu wollen; ich freute mich, daß ich in den wesentlichsten Punkten richtig verstanden wurde und Zustimmung fand. Prinzipiell vertrat ich und vertrete ich auch heute noch die Auffassung, daß eine wirklich zweckmäßige Arbeit in einer Arbeitsgemeinschaft nur dann möglich ist, wenn die Mitglieder zunächst eine Anleitung zum Arbeiten selbst erhalten, wie sie der Student während seines Studiums vor allem in den Seminarübungen erhält. Da dies aber nur in den seltensten Fällen wird zu erreichen sein (Mangel an geeignetem Leiter, zu starker Wunsch nach positiver „produktiver" Arbeit, Länge des Weges, Mangel an Zeit, zu geringe Bildsamkeit infolge zu hohen Alters usw.), so wird man einstweilen stets auf Kompromisse hinauskommen.

Grundsätzlich aber schlug ich, ehe wir unsere eigentliche Arbeit auf pädagogischem Gebiete angriffen, einen mindestens halbjährigen Kursus zur Einführung in die experimentelle Psychologie vor. Mein Bestreben war es, ohne


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:36 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Zugrundelegung eines Buches rücksichtslos und ohne Orientierung an überlieferten Theorien von den Tatsachen, von der Analyse des entwickelten seelisch-körperlichen Lebens auszugehen. Dem öfters geäußerten Wunsche nach einer weniger empirischen, sondern mehr vergleichenden theoretischen Darstellung der Psychologie widersetzte ich mich entschieden. Psychologie ist die Wissenschaft von den seelischen Lebenserscheinungen des Individuums und des Zusammenschlusses der Individuen in Familie, Volk usw.; diese Wissenschaft kann daher nur im engsten Anschluß an das Leben selbst und niemals im Anschluß an einen Abriß studiert werden. Sie fordert auf Schritt und Tritt selbständige Stellungnahme, selbständiges Urteilen, beste Selbstbeobachtung, beste Fremdbeobachtung, vorsichtigste Analyse und kann in keiner Weise buchmäßig gelernt werden. Es war mir eine große Freude daß dieser Weg, so unbequem, so langsam fortschreitend und beschwerlich er auch für manchen zunächst war, von der überwiegenden Mehrheit der Mitglieder gebilligt und gewünscht wurde. Für viele galt es, in psychologischen Dingen noch einmal von vorne anzufangen, gewohnte und lieb gewordene Anschauungen zu verlassen. Einzelnen paßte das nicht; sie verließen uns daher schon im Laufe des ersten halben Jahres. Neue Mitglieder traten an ihre Stelle, seit Herbst 1920 auch Studenten, so daß die Gesamtzahl stets um 30 schwankte. Im Herbst 1920 löste sich die Arbeitsgemeinschaft für experimentelle Pädagogik von der Arbeitsgemeinschaft für Pädagogik, mit der sie bis dahin als Teil verbunden war, ohne aber in einer weiteren inneren Beziehung zu ihr gestanden zu haben; sie wurde eine Universitätseinrichtung. Das hatte den Vorteil, daß Studierende als Mitglieder eintreten konnten, daß nunmehr die Räume und die Mittel des Psychologischen Instituts offiziell zur Verfügung standen.

Ich möchte nicht versäumen, auch an dieser Stelle Herrn Geheimrat Prof. Dr. G. Martius für die liberale Überlassung seines Instituts zu unseren Zwecken meinen und unser aller herzlichsten Dank auszusprechen.

Erst im November 1920 wandten wir uns auf meinen Vorschlag dem Problem der Begabtenauslese zu. Dieses hatten wir schon während zweier Semester in den von Herrn Geheimrat Prof. Dr. G. Martius geleiteten Sitzungen des „Psychologischen Seminars" behandelt. Um den neuen an sich noch recht weitschichtigen und schwierigen Fragenkomplex zu begrenzen, beschäftigten wir uns — stets vom Versuche ausgehend — mit denkpsychologischen Fragen; viele der bekannteren Tests haben wir hier an uns selbst erprobt. In zahlreichen Sitzungen haben wir uns gemeinschaftlich besprochen, wie wir die Tests in den Klassen einführen wollten, wie wir die Bedingungen für das Zustandekommen der Leistungen erfassen könnten, wie wir die Versuche abänderten usw. So haben wir aus über 60 Klassen von über 3000 Kindern jeden Alters Material zur Frage der Begabtenauslese systematisch gesammelt.

Es erwies sich als zweckmäßig, die Bearbeitung des Materials einer besonderen Kommission zuzuweisen. Diese Gruppe tagte seit Winter 1920/21 unter meiner Leitung jeden Mittwochabend von $7^1/_2$ bis 11 Uhr. Die Ergebnisse dieser Arbeiten und zahlloser Besprechungen beabsichtigen wir, unter dem Titel „Kieler Arbeiten zur Begabungsforschung" bekanntzugeben, und zwar:

Nr. 2. W. Voß, Lehrer an der Provinzial-Blindenanstalt Kiel: Die Beurteilung der durch Tests herbeigeführten Leistungen.

Nr. 3. E. Möller, Lehrerin: Über das Verstehen einer Fabel.


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:36 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Nr. 4. Schulz, Lehrer: Inwiefern können die Tests zum Verstehen einer Leistung und zur Diagnose von Entwicklungsstadien wertvoll sein?
Nr. 5. Clausen, Lehrer: Prüfung der moralischen Veranlagung von Schulkindern.
Nr. 6. Dr. Petermann, Assistent am Psychologischen Seminar: Kritik der bisherigen Prüfungsverfahren.
Nr. 7. Prof. Wittmann: Das Problem der Individualität. Mit Beitrag über Schülerbeobachtungsbogen und Entwurf eines neuen Bogens.
Nr. 8. Dr. Petermann: Kritischer Bericht über den gegenwärtigen Stand der Begabtenauslesebestrebungen in Schleswig-Holstein.
Nr. 9. Laage, Mittelschullehrer: Die Reform der Lehrerausbildung in psychologischer Hinsicht.

In den Hauptsitzungen (Sonnabends von 4 bis 6 Uhr) wandten wir uns Ostern 1921 der Untersuchung des Vorstellungs- und Phantasielebens der Kinder und Primitiven zu. Hier wurden die Bücher: 1. Verworn: Über ideoplastische und physioplastische Kunst; 2. Bechterew: Objektive Psychologie; 3. Preuß: Die geistige Kultur der Naturvölker; 4. Ribot: Die Schöpferkraft der Phantasie; 5. Fr. Reinhold: Beiträge zur Assoziationslehre usw.; 6. H. Pohlmann; Beitrag zur Psychologie des Schulkindes, 1912, eingehend besprochen.

Dazu wurden wieder neue Versuche in den Klassen gemacht, so vor allem von ca. 3000 Kindern Material über Assoziationen gesammelt, das zu einer Revision des von Fr. Reinhold aufgestellten Assoziationslexikons und anderen Zwecken verwandt werden soll. Aus den allgemeinen Betrachtungen erwuchs das Bedürfnis, uns mit dem religiösen Vorstellungs- und Gefühlsleben der Kinder und Primitiven genauer zu befassen. Da wir in der engeren Arbeitsgruppe im Herbst 1921 das Begabungsproblem einstweilen verlassen und den Abschluß der Arbeiten den Verfassern selbst zunächst überlassen konnten, so wandten wir uns hier religionspsychologischen Erörterungen zu. Mit ihnen sind wir an der Hand folgender Bücher

1. James, Die religiöse Erfahrung in ihrer Mannigfaltigkeit,
2. Stoll, Suggestion und Hypnotismus in der Völkerpsychologie, 1904,
3. Girgensohn, Der seelische Aufbau des religiösen Erlebens, 1921,
4. Wobbermin, Zum Streit um die Religionspsychologie, 1913,

zurzeit beschäftigt; folgende Mitglieder gehören gegenwärtig dieser Arbeitsgruppe an: Die Damen: Fräulein L. Doormann, Fräulein E. Möller, Frau Voß; die Herren: Clausen, Füllgraff, Jungjohann, Laage, Dr. Petermann, Schulz, Voß, Witt und Prof. Wittmann als Leiter.

In den Gesamtsitzungen beschäftigten wir uns wieder seit Herbst 1921 bis Ostern 1922 mit allgemeinen psychologischen Fragen (Perzeption, Apperzeption, Gedächtnis, Denken, Affekte); wiederum nicht an der Hand eines Buches, sondern stets vom Versuche ausgehend.

So viel über die innere Entwicklung unserer Arbeitsgemeinschaft.

Unseren Arbeiten kommt es zustatten, daß uns das technisch reich ausgestattete psychologische Institut von Herrn Geheimrat G. Martius mit seinen Räumlichkeiten (7 große Räume: Hörsaal, 2 Dunkelräume, 2 Arbeitssäle, 1 Laboratorium, 1 Bibliotheksraum) zur Verfügung steht; eine eigene Bibliothek, die schon über mehrere Hundert Bände verfügt (Zeitschrift für Psychologie, Archiv für die gesamte Psychologie, Psychologische Forschung, Zeitschrift für angewandte Psychologie, Praktische Psychologie, Pädagogische Psychologie) ist vorhanden. Eine besondere Materialsammlung


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:36 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

ist im Entstehen. Diese Sammlung enthält schon jetzt von mehreren Tausend Kindern und Erwachsenen Material über Assoziationen, Intelligenz-Leistungen, vor allem eine stattliche Anzahl von Kinderzeichnungen.

Die Pädagogische Interessengemeinschaft Ostpreußen ist eine Vereinigung von Lehrern und Lehrerinnen zur Pflege der wissenschaftlichen Pädagogik, mit dem Sitz in Königsberg. Ihrem Zwecke dienen:

a) ein Institut für experimentelle Psychologie und Pädagogik als Fortbildungs- und Forschungsstätte unter wissenschaftlicher Leitung und inniger Beziehung zur Universität. Einführungskurse und experimentelle Arbeiten bilden die Hauptaufgaben. Die Ergebnisse der Arbeiten werden, soweit angängig, veröffentlicht;

b) Ferienkurse für auswärtige Mitglieder;

c) Vorträge aus dem Gebiete der wissenschaftlichen Pädagogik in verschiedenen Bezirken der Provinz;

d) eine wissenschaftliche Bücherei unter besonderer Berücksichtigung der Psychologie und Pädagogik experimenteller Richtung;

e) eine Beratungsstelle für wissenschaftliche Bestrebungen auswärtiger Mitglieder.

Über Kinderaussagen in Sittlichkeitsprozessen hat der Erste internationale Kongreß für Sexualreform in Berlin nach einem Vortrage von M. Döring, Leipzig (Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie des Leipziger Lehrervereins) folgende Entschließung gefaßt und an das Reichsjustizministerium weitergegeben. „Der Kongreß erhebt für die Neugestaltung der Strafprozeßordnung die Forderung, daß besondere Bestimmungen in sie aufgenommen werden über die Verwendung von jugendlichen Zeugen im Rechtsgange besonders von Sexualprozessen. In diesen neuen Bestimmungen müssen folgende Grundsätze zum Ausdruck kommen: 1. Die erste Vernehmung jugendlicher Zeugen darf nur von pädagogisch-psychologisch geschulten und erfahrenen Personen erfolgen. 2. Die Zahl der Vernehmungen überhaupt und die Zahl der Vernehmenden ist im Interesse der Schonung der jugendlichen Zeugen möglichst zu beschränken. 3. Auf Antrag des Angeschuldigten und in Fällen, wo Jugendliche als alleinige Zeugen in Frage kommen, ist von seiten des Gerichts ein pädagogisch-psychologischer Sachverständiger und ein Sexualarzt als Gutachter hinzuzuziehen. Diese haben das Recht der Einsichtnahme in die Akten und dürfen die Zeugen schon während der Voruntersuchung prüfen. Auch dürfen sie Anträge zu notwendigen Erhebungen in bezug auf die Zeugen und den Angeklagten stellen. 4. In schwierigen Fällen hat schon die Staatsanwaltschaft vor Erhebung der Anklage einen Gutachter zu hören."

Die Schulkinderfürsorge ist in hohem Maße von der verständnisvollen Mitarbeit der Lehrerschaft abhängig. Die im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz, das im April 1924 in Kraft treten soll, gesteckten Ziele — ganz besonders die Forderung vorbeugender Fürsorge — können nur erreicht werden, wenn es gelingt, die Lehrerschaft zu stärkster Mitarbeit zu gewinnen. Auch im Interesse der Lehrerschaft ist zu wünschen, daß sie in den künftigen Jugendämtern angemessen vertreten ist. Das wird überall dort der Fall sein, wo


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:36 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Lehrpersönlichkeiten zu den Sachverständigen der Kinderfürsorge zählen. Nun ist das Gebiet der Jugendwohlfahrtspflege sehr weit und vielgestaltig. Die Neuerungen und Umwälzungen sind in letzter Zeit so zahlreich und die Probleme häufig so verwickelt, daß es einzelnen Lehrpersonen kaum möglich sein dürfte, sich über alles Wichtige auf dem Laufenden zu halten. Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Berlin W 35, Potsdamer Straße 120) ist deshalb bestrebt, der Lehrerschaft in diesen Fragen mit Rat und Auskunft zur Hand zu gehen. Die Auskunftsstelle für Kinderfürsorge des Instituts hat gegen 60 verschiedene Leihmappen zusammengestellt, die einzelne Fragen aus den Gebieten der Kleinkinder- und Schulkinderfürsorge behandeln und auch demjenigen zur Verfügung stehen, der fern von den Anregungen und Hilfsmitteln der Großstadt arbeitet. Die Mappen, die in knapper und übersichtlicher Form über das Wichtigste aus jedem Gebiet orientieren, beachtenswerte Richtlinien, Aufsätze u. dergl. mehr, sowie Verzeichnisse der neueren einschlägigen Literatur enthalten, sind gegen eine Gebühr von 2 M. für die Woche nebst Ersatz der Portokosten zu beziehen. Nachstehend seien einige neuere Mappen genannt, die besonders für die Arbeit der Schule auf dem Gebiete der Jugendwohlfahrtspflege Anregungen enthalten: Schulzahnpflege. — Die Montessori-Methode. — Fürsorge für kinderreiche Familien. — Der Kinderspielplatz. — Aufgaben der Schulkinderfürsorge. — Sonderkindergärten für Abnorme und Vorklassen bezw. Schulkindergärten. — Schulkinderhorte. — Schülerwanderungen. — Künstlerische Darbietungen für Kinder und von Kindern. — Schulsparkassen. — Kinderlesestuben, Jugendbüchereien. — Aufklärung über Schulkinderpflege und Erziehung durch das gedruckte Wort. — Schulschwester und Schulpflegerin. — Schularzt.

Zu den Lichtbildern über Entwicklung und Pflege des Kleinkindes, Einrichtung und Betrieb von Volkskindergärten, Bilderbücher und Spielzeug sind neu hinzugekommen bezw. erweitert worden: „Lehrmittel der Montessori-Methode“ (6 Bilder). — „Wie kleide ich mein Kind?“ (erweitert, jetzt 23 Bilder). — „Waldschule Charlottenburg“ (8 Bilder). „Erholungs- und Heilstätten für Klein- und Schulkinder“ (16 Bilder). — „Der Kinderhort“ (11 Bilder). Die Leihgebühr beträgt zurzeit für jedes Bild 2 M. Vollständiges Verzeichnis des Leihgutes gegen Einsendung von 3 M. Hingewiesen sei auch auf die Merkblätter über Fragen häuslicher Erziehung.

Zur Frage der heilpädagogischen Orientierung in der künftigen Lehrerbildung wurden von Stadtschulrat Franz Weigl in Amberg auf dem I. Kongreß für Heilpädagogik in München folgende Leitgedanken vertreten:

1. Die Beachtung der einschlägigen Forschungsergebnisse aus dem Gebiete der Heilpädagogik ist in zweifacher Beziehung für die Lehrerbildung von Wert:

a) Der Pädagogikstudierende gewinnt aus der Beobachtung der anormalen Zustände und ihrer Behandlung außerordentlich viel für das Verständnis der normalen Kindesseele und der methodischen Arbeit am Normalschüler.

b) Die gerade in der Gegenwart viel verbreiteten anormalen Grenzfälle unter der Masse der in öffentlichen Erziehungsstätten untergebrachten Kinder zwingen dazu, daß auch der Lehrer der Normalschulen die pathologischen Fälle kennt, um nicht einzelne Individuen falsch oder ungerecht zu beurteilen und zu behandeln.

2. Insbesondere gibt das weite Gebiet der pädagogischen Psychologie An-


Digitized by Google

Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:36 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

knüpfungspunkte für einschlägige Belehrungen, so z. B. bei der Sinnespsychologie über die Vier- und Dreisinnigen, bei der Lehre von der Aufmerksamkeit über Erscheinungen der Dissoziation, bei der Anpassungsfähigkeit über Psychasthenie, beim Arbeitsrhythmus über Dispositionsschwankungen.

3. Auch die allgemeine Methodik und die der einzelnen Unterrichtsfächer bieten Anlaß zu zeigen, wie Kindern, welche sich schwer konzentrieren oder die apperzeptiv mangelhaft eingestellt sind, Hilfe gebracht werden kann. Außerdem fördert die pädagogische Pathologie auch die Erziehungsarbeit, die rechte Behandlung „schwer erziehbarer Kinder", mit Verständnis für manche Fälle von krankhaftem Trotz, Eigensinn, pathologischer Faulheit und Lügenhaftigkeit u. ä.

4. Die Einfügung solcher heilpädagogischer Erkenntnisse in die Lehrerbildung ist unabhängig von der Organisation derselben und setzt nur eine wesentliche Vertiefung der Berufsausbildung der künftigen Lehrer und Erzieher voraus.

Eine Gesellschaft für Heilpädagogik e. V. ist auf dem ersten heilpädagogischen Kongresse gegründet worden. Sie bezweckt die Förderung des Gesamtgebietes der Heilpädagogik. Dazu dienen der alle 2 Jahre tagende Kongreß für Heilpädagogik, ferner Sammelforschungen nach gemeinsamen Gesichtspunkten, Veröffentlichungen im Auftrage der Gesellschaft und sonstige Maßnahmen. Als Mitglieder haben sich bereits zahlreiche Ärzte, Psychologen, Geistliche, Lehrer, Fürsorger, Berufsberater, Jugendrichter, Verwaltungsbeamte usw. angemeldet, auch aus dem Ausland. Zum Ehrenvorsitzenden wurde der Direktor der Heilpädagogischen Anstalt Wien-Grinzing Dr. Heller gewählt, der allen pädagogisch eingestellten Kreisen durch seinen „Grundriß der Heilpädagogik" und durch seine „Heilpädagogische Therapie für praktische Ärzte" bekannt ist. Den Vorstand bilden: Oberlehrer Egenberger, 1. Vorsitzender des Bayrischen Hilfsschulverbandes, Direktor Hofbauer der Landestaubstummenanstalt, Universitätsprofessor Dr. Isserlin, Leiter der Hirnverletzten-Abteilung, sämtlich im München, ferner Professor Dr. Gregor der Erziehungsanstalt Flehingen (Baden), Schulrat Henze-Frankfurt a. M., Inspektor Rudolf Hinder des bürgerlichen Armenwesens der Stadt Zürich, Fürsorger H. Kestenholz-Rudin, Präsident der Baseler Webstube in Basel, Privatdozent Dr. J. Lindworsky-Köln, Fräulein Ruth von der Leyen-Berlin und Stadtschulrat Weigl-Amberg. Der Kongreß ist in seiner regelmäßigen und erfolgreichen Fortführung ein wichtiges Arbeitsorgan der Forschungsinstitution. Er besteht außerhalb jeder Standesvereinigung, will die Interessenten aus den verschiedenen Berufen zusammenführen und soll jeweils über den neuesten Stand der wissenschaftlichen Forschung und der allgemeinen Fortschritte auf dem Gesamtgebiete der Heilpädagogik berichten. Der II. Kongreß, für den die Vorarbeiten schon in Angriff genommen wurden, soll in seinem wesentlichen Teil Forschungsarbeit bieten. Darum ergeht an eine Reihe von wissenschaftlichen Autoritäten das Ersuchen, in den folgenden Jahren bestimmte Aufgaben näher zu erforschen. So soll auch auf Grund von soziologischen und nationalökonomischen Studien die Frage in den Forschungsbereich des Kongresses gestellt werden, welche Menge von Minderwertigkeit ein Staatsorganismus zu ertragen vermag, um noch gesund arbeiten zu können, und ebenso die Frage nach den soziologischen, nationalökonomischen, päd-


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:36 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

agogischen Vorzügen einer rechtzeitigen (prophylaktischen) Fürsorge, nach ihrer gesamten Wirtschaftlichkeit. Als Sammelforschung der Gesellschaft wird sofort eine Sammlung von Kinderdokumenten (Schreibheften und Kinderzeichnungen, Spielkonstruktionen usf. von gesunden und anormalen Kindern und anormalen Erwachsenen) in Angriff genommen. Alle Sendungen sind an die Münchener Geschäftsstelle der Gesellschaft (Kaulbachstraße 63a I l.) zu richten.

Über die deutsche Lehrkunst und die Montessori-Methode im ersten Anschauungsunterricht wurden von Stadtschulrat Franz Weigl in Amberg auf dem I. Kongreß für Heilpädagogik in München folgende Sätze begründet:

1. Das didaktisch Wertvolle der Montessori-Methode greift auf die deutsche Lehrkunst zurück. Insbesondere Fröbel, Ludwig Auer, die Praxis der Heilerziehungsanstalten und Hilfsschulen haben längst geübt, was die Montessori-Methode als neu bietet.
2. Als Voraussetzung für die von der Montessori empfohlene umfassende Sinnespflege kommt für die Schule vor allem auch die sorgfältige Prüfung des Vorstellungsschatzes der Schüler in Frage. Die dabei aufgedeckten Mängel sind aber nicht durch formale Sinnesübungen zu beheben, sondern durch Pflege der Sinnestätigkeit im Rahmen lebensvoller Stoffe des ersten Anschauungsunterrichts.
3. Die Einengung der ersten bildenden Tätigkeit auf eine so umfassende Sinnespflege, wie sie die Montessori propagiert, übersieht die bedeutungsvollen Aufgaben, die der Gesinnungsbildung zufallen. Letztere darf über der Sinnespflege nicht übersehen oder zurückgedrängt werden, wenn nicht ein Materialismus im ersten Unterricht Platz greifen soll, dem es unbekannt ist, daß auch das Kind in seiner ersten Entwicklung und auch das schwachsinnige Kind neben der Welt der Sinne eine Welt der Gesinnung in sich trägt, die der Entfaltung harrt.

Das zehnte Preisausschreiben der Kantgesellschaft[1]), ermöglicht durch eine Spende des Professors Dr. Philipp Kohnstamm in Amsterdam, hat zum Thema: „Personalismus und Idealismus als Grundtypen der Weltanschauung, erläutert und beurteilt an den gegenwärtigen Versuchen einer philosophischen Philosophie". Das Preisrichteramt haben übernommen die Professoren William Stern in Hamburg, Karl Jaspers in Heidelberg, Theodor Litt in Leipzig. Die Richtlinien für die Bearbeitung werden in folgender Erläuterung gegeben:

Es lassen sich zwei Typen der Weltanschauung danach unterscheiden, ob das Gültige in der Form des Allgemeinen, Abstrakten (der absoluten Vernunft, der Idee, des Gesetzes) oder in der Form einmaliger, konkreter Ganzheiten (Personen, Persönlichkeiten) gefaßt wird. Man kann jenen als den idealistischen, diesen als den personalistischen Typus bezeichnen.

In der Geschichte des philosophischen Denkens ist bis jetzt der erste Typus weitaus am stärksten vertreten worden. Wohl finden sich bei Aristoteles und Leibniz, in neuerer Zeit bei Eduard von Hartmann, Lotze, Nietzsche, sowie an einzelnen Stellen idealistischer Systeme (z. B. in Kants Lehre von

[1]) Abzüge des Ausschreibens mit den ausführlichen Bedingungen versendet auf Wunsch im Auftrag der Kant-Gesellschaft unentgeltlich der stellvertretende Geschäftsführer Prof. Dr. Arthur Lieber, Berlin W 15, Fasanenstr. 48.



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:36 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

der sittlichen Persönlichkeit) Ansätze zum Personalismus. Die eigentliche Vertretung dieser Überzeugung wurde aber bisher meist dem naiven Personalismus überlassen, wie er sich, abseits von der Philosophie, in Mythus, Religion, Kunst, tätigem Leben äußert. Erst in unserer Zeit hat sich die Philosophie die Aufgabe gesetzt, personalistische Überzeugungen mit den Hilfsmitteln systematischer und kritischer Methodik zu durchdenken. Hierbei haben sich eigenartige Beziehungen positiver und negativer Art zu den Kategorien des abstrakten Idealismus herausgebildet. Diese Beziehungen zu untersuchen, soll die Aufgabe der Preisschrift sein.

Hierfür ist es nicht erwünscht, daß die Gedankengänge der idealistischen Systeme, die ja bereits in aller Gründlichkeit philosophisch durchgearbeitet sind, nochmals ausführlich behandelt werden. Vielmehr sind die personalistischen Ansätze und Systemversuche unserer Zeit zum Mittelpunkt der Arbeit zu machen. Von diesem Mittelpunkt aus soll der Bearbeiter die genannten Beziehungen zum Idealismus darlegen und zu ihnen kritisch Stellung nehmen.

Es wird vorausgesetzt, daß die der eigentlichen Philosophie angehörigen Ansätze zu einem Personalismus, wie sie etwa in der Diltheyschen, in der südwestdeutschen Schule, bei Eucken, Simmel, Troeltsch, in der Ethik Schelers zu finden sind, dann besonders der Ausbau der Idee des Personalismus in dem metaphysischen System William Sterns berücksichtigt werden. Weiterhin ist den Bearbeitern die Heranziehung verwandter Gedankengänge aus der nichtdeutschen Philosophie freigestellt. Ebenso ist es ihnen überlassen, in welchem Umfange sie analoge Gedanken in den Spezialwissenschaften (z. B. die vitalistische Hypothese in der Biologie, das Gestaltungsprinzip in der Psychologie, die verstehende Methode in der Geschichtsschreibung, den Begriff der juristischen Persönlichkeit in der Rechtswissenschaft usw.) einbeziehen wollen.

Nachrichten. 1. In Weimar, wo er am Lehrerseminare wirkte, starb nach eben vollendetem 49. Lebensjahre Studienrat Prof. Hermann Itschner. Durch eine reiche schriftstellerische Tätigkeit hat er sich auf dem Gebiete der Pädagogik hohen wissenschaftlichen Ruf erworben, vor allem durch seine vierbändige Unterrichtslehre, Leipzig (Quelle & Meyer), in der er das Wesen alles Lehrens und Erziehens als Entbindung gestaltender Kräfte im Dienste der Persönlichkeitsbildung entwickelte. Weitere Arbeiten galten der Grundlegung der Lehrerbildung und der Gestaltung des Religionsunterrichts. Von dem Ministerium für Volksbildung in Weimar war er für bedeutsame Aufgaben in der Entwicklung des Thüringischen pädagogischen Lebens in Aussicht genommen.

2. Prof. Dr. Paul Barth in Leipzig ist gestorben. Um die pädagogische Wissenschaft hat er sich vor allem durch seine Erziehungs- und Unterrichtslehre, die in mehrere Sprachen übersetzt wurde, und durch seine Bemühungen um den Moralunterricht hochverdient gemacht.

3. Der Physiologe Max Verworn, der sich auch mit psychologischen Fragen forschend beschäftigte, ist in Bonn gestorben.

4. Prof. Dr. med. et phil. Schultze, der in Frankfurt a. Main als außerordentlicher Professor einen Lehrauftrag für Pädagogik erfüllte, folgt dem Ruf, ein Ordinariat für Pädagogik in Königsberg zu übernehmen. Er


Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:36 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

ist Schüler von Lipps, Wundt, Marbe und Külpe und hat vor seiner Arbeit in Frankfurt als Gymnasiallehrerbildner in Buenos Aires gearbeitet.

5. Prof. Dr. Narziß Ach in Königsberg hat einen Ruf auf den Lehrstuhl für Psychologie nach Göttingen erhalten.

6. Dem Studienrat am Wöhler Realgymnasium in Frankfurt a. Main Dr. Julius Richter ist ein Lehrauftrag für Religionspädagogik an der Universität erteilt worden.

7. Zum Nachfolger Natorps auf den Lehrstuhl der Philosophie an der Universität Marburg ist der o. Prof. Dr. R. Hartmann in Aussicht genommen, der dort bereits seit 1909 wirkt.

8. Der Studienrat Dr. phil. Ernst Hoffmann am Mommsen-Gymnasium in Charlottenburg ist zum etatsmäßigen außerordentlichen Professor der Philosophie und Pädagogik an der Universität Heidelberg ernannt worden.

9. Dem Privatdozenten für Philosophie, Psychologie und Pädagogik an der Bonner Universität Dr. Oskar Kutzner ist die Dienstbezeichnung „außerordentlicher Professor" verliehen worden.

10. Die Leitung des Instituts für angewandte Psychologie und experimentelle Pädagogik an der Universität Göttingen ist nach dem Tode von Dr. W. Baade dem Privatdozenten für Philosophie und Pädagogik Dr. Oswald Kroh übertragen worden.

11. Eine „gemeinnützig arbeitende Stelle für praktische Psychologie" ist mit Unterstützung des preußischen Ministeriums in Spandau ins Leben gerufen worden. Das Institut, das unter der ehrenamtlichen Leitung von Dr. R. W. Schulte steht, will nach der Art einer Poliklinik für praktische Psychologie wirken, in der neben Untersuchungen vor allem Beratung und Behandlung erfolgt.

12. Ein Institut für Jugendkunde will die Lehrerschaft Nürnbergs mit Hilfe der Stadt errichten. Die wissenschaftliche Leitung soll Prof. Dr. Baege übernehmen.

13. In dem diesjährigen Akademischen Ferienkurse des Sächsischen Lehrervereins (9.—21. Oktober in Leipzig) waren Psychologie und Pädagogik mit folgenden Vorlesungen vertreten: Pädagogik und Psychologie. Professor Dr. Litt. (4 Std.) — Psychologie des Gefühlslebens. Professor Dr. Krueger. (8 Std.) — Zur Psychologie jugendlicher Zeugen nnd deren Begutachtung durch den Lehrer. Lehrer Max Döring, wissenschaftlicher Leiter des Instituts für experimentelle Pädagogik und Psychologie. (4 Std.) — Ausgewählte Kapitel aus der allgemeinen Psychiatrie. Dr. med. Pfeifer. (8 Std.).

14. Die Gesellschaft für experimentelle Psychologie veranstaltet den 8. Kongreß für experimentelle Psychologie am 17. bis 20. April 1923 in Leipzig. Folgende Sammelreferate werden erstattet werden: Privatdozent Dr. O. Selz und Prof. R. Sommer: Über die Persönlichkeitstypen. Prof. J. Cohn: Geschlecht und Persönlichkeit. Prof. W. Peters: Vererbung und Persönlichkeit. Prof. F. Krueger: Der Strukturbegriff in der Psychologie. Außerdem wird eine Reihe von Einzelvorträgen gehalten werden. Anfragen sind zu richten an Prof. Dr. Otto Klemm, Leipzig, Schwägrichenstr. 5.



Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:36 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Literaturbericht.

Selbstanzeigen.

Richard Müller-Freienfels, Philosophie der Individualität. Leipzig 1921. Meiner. 270 S.

Dies Buch versucht einen der nächstliegenden und doch kaum jemals ernsthaft beschrittenen Pfad ins Land der Erkenntnis einzuschlagen, indem es die Individualität zum philosophischen Problem macht, diesen schillernden Zauberspiegel, in dem wir wohl meinen, unser eignes Ich zu schauen, in der doch zugleich auch die einzige Möglichkeit ist, uns ein Bild der übrigen Welt zu formen. So ist es nicht Psychologie allein, was ich treibe, sondern Philosophie. Und zwar steht mir im Mittelpunkt die Irrationalität des Ich, sein wechselndes, sich spaltendes, keine feste Grenzen kennendes und doch in diesem Wechsel stets sich selbst behauptendes Wesen. Gewiß sucht es sich zu rationalisieren, zur „Persönlichkeit" zu verfestigen, aber seine irrationale Art bleibt doch bestehen. Gerade für die Pädagogik ist dies Wechselspiel des irrationalen Lebens und des Strebens nach festen Formen und überindividuellen Werten ein unendlich wichtiges Gebiet, denn das Geheimnis alles Menschenverstehens beruht auf dem Erfassen dieser Gegensätze. Hinter diesen Problemen aber tauchen die großen metaphysischen Fragen auf nach dem innersten Wesen von Leben, Tod und Unsterblichkeit und das Problem des überindividuellen Seins. Auch alle diese Probleme zieht mein Buch in seinen Kreis.

Martin Honecker, Gegenstandslogik und Denklogik. Vorschlag zu einer Neugestaltung der Logik. Berlin 1921. Dümmler. 127 S.

Wenn trotz Husserls eingehender Kritik der „Psychologismus", wie in andern philosophischen Disziplinen, so auch in der Logik nicht verschwinden will, so wird dies vielleicht daran liegen, daß die heutige Logik einen nicht homogenen Problemkreis darstellt, dessen Bestandstücke eine psychologische Behandlung teils verbieten, teils erfordern. Dies nachzuweisen ist Aufgabe der vorgenannten Schrift. Sie versucht, aufzuzeigen, daß die Schullogik einerseits Probleme behandelt, welche in einer allgemeinen Gegenstandslehre ihren wissenschaftlichen Ort haben, daß sie anderseits ein zweites Problemgebiet enthält, welches als Denklehre von jener grundverschieden ist. Dabei ergibt sich, daß die Gegenstandslogik von psychologischen Rücksichten gänzlich frei sein muß, während in der Denklogik die Verwendung psychologischer Erkenntnisse durchaus gerechtfertigt, ja gefordert ist. Des weiteren behandelt der Verfasser in programmatischer, kurzgedrängter Übersicht die Grundbegriffe und Hauptprobleme der beiden Wissenschaftszweige, wobei bezüglich der Gegenstandslehre eine Verwandtschaft mit der Meinongschule nicht zu leugnen ist und in den Analysen zur Denklehre der Einfluß Husserls sich wirksam macht. Schließlich wird in knappen Zügen dargelegt, in welcher Weise die einzelnen Kapitel der bisherigen Logik auf die beiden neuen Disziplinen zu verteilen sind.

Einige Stellen, wie z. B. die Behandlung der Methodenlehre, sind von einem über das eigentliche Thema hinausliegenden, allgemeinwissenschaftlichen Belang und dürften auch bei Psychologen und Pädagogen Interesse finden.

Einzelbesprechungen.

Else Wentscher, Grundzüge der Ethik mit besonderer Berücksichtigung des pädagogischen Problems. 2. Aufl. Leipzig 1920. Teubner. 127 S.

Wir weisen erneut darauf hin, daß diese kurzgefaßte Ethik wegen ihrer Stütze, die sie in der Psychologie sucht — so ist zwischendurch eine gute Analyse der Willenshandlung gegeben —, und wegen ihrer Ausblicke in die ethische Begründung der Pädagogik ganz besonders auch denen zu empfehlen ist, die von der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft her sich ethisch orientieren wollen. Tr.

Dr. Alois Höfler, Universitätsprofessor Wien, Logik und Erkenntnistheorie. 1. Band: Logik. Zweite, sehr vermehrte Auflage mit vier Beiträgen als Überleitungen von der Logik zur Logistik von Universitätsprofessor Dr. Ernst Mally in Graz. Wien 1922. Hölder Pichler-Tempsky. 936 S.

Der dickleibige, von schwerer Wissenschaft erfüllte Band ist erwachsen aus der viel weniger umfänglicheren und leichter lesbaren „Logik", die Höfler 1890 für die Hand der Lehrer in dem Schulfach Philosophische Propädeutik verfaßt hatte, — einem schon längst vergriffenen


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:36 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Werke, dem später noch die beiden bekannteren Schulbücher „Grundlehren der Logik“ und „Propädeutische Logik“ entnommen worden sind. Dieser genetische Zusammenhang der vier Schriften wird sichtbar in der gleichen Gliederung des gewaltigen Stoffgebietes. Eine psychologische Einleitung — wenig beeinflußt von neueren Anschauungen — führt zunächst hin zu der überlieferten Erfassung der Logik als der „Lehre vom richtigen Denken“. Der erste Teil bringt, wie es in den logischen Gesamtdarstellungen üblich ist, die Elementarlehre, gegliedert in zwei Abschnitte: Die logischen Vorstellungen und die logischen Urteile, unter die Urteile einbeschlossen als deren Gewinnung und Begründung das Schließen und Beweisen. Die Methodenlehre mußte dann notwendig den zweiten Teil bilden. Sie enthält die Abschnitte „Heuristik“ und „Systematik“ und ist — wieder nach der Gewohnheit der logischen Lehrbücher — unverhältnismäßig kurz bedacht. Ein Band Erkenntnistheorie soll sich noch anschließen.

Zur Kennzeichnung des Höflerschen Standpunktes mögen die Hinweise genügen, daß eine mittlere Linie zwischen psychologischer und psychologiefreier Logik eingehalten ist, daß Nominalismus, Relativismus und Skeptizismus als „drei Denkfehler im Großen“ abgelehnt werden, daß im Wesentlichen die Lehre Meinongs dem Ganzen eine feste Stütze gibt und daß — um der aufkommenden symbolischen Logik ihr Recht zu geben — am geeigneten Orte vier Beiträge von Prof. Mally (Graz) als „Überleitung von der Logik zur Logistik“ Aufnahme gefunden haben.

An der Darstellung ist bemerkenswert, wie die logischen Probleme und Sachverhalte durchweg mit reichlich eingestreuten Beispielen bedacht worden sind und wie sich — verständlich aus den besonderen Arbeitsgebieten Höflers — breitere Einschläge von Erörterungen zur Logik der Mathematik und Physik vorfinden.

Leipzig. Otto Scheibner.

Dr. Fritz Giese, Psychologie und Psychotechnik. Band 2 von Dünnhaupts Studien- und Berufsführern, herausgegeben von Dr. Kurt Jagow und Dr. Friedrich Matthaesius. Dessau 1922. C. Dünnhaupt. 63 S.

Die erstaunlich rasche — vielleicht gar überhastete — Entwicklung der angewandten Psychologie hat zu dem psychologischen Fachgelehrten die Berufsgestalt des praktischen Psychologen gestellt. Erzieher, Ärzte, Volkswirte, Ingenieure, Berufsberater, Juristen, Betriebsräte usw. stützen sich heute in entscheidenden Maßnahmen auf psychologische Befunde, deren Ermittlung fachmännische Schulung erfordert und zu beruflicher Verselbständigung drängt. Freilich haben sich diese neuen Berufe — der Schulpsychologe, der industrielle Psychotechniker, der psychologische Sachverständige bei Gericht, die psychologische Laborantin usw. — noch durchaus nicht im Kreis ihrer Aufgaben, im Ausbau ihres Tätigkeitsfeldes, in dem Ausbildungsgange, in der wirtschaftlichen Sicherstellung, in der Einordnung ins Ganze des Berufslebens noch keineswegs klar herausgebildet — sie sind in ihrer Daseinsberechtigung sogar noch vielfach umstritten. Ein verdienstliches Unternehmen ist es darum, daß sich Giese der spröden Aufgabe unterzogen hat, unter Dünnhaupts Studien- und Berufsführer auch einen Wegweiser zu Psychologie und Psychotechnik einzureihen und dem Gebiete damit ebenso nützlich zu werden wie schon früher mit seinem „Psychologischen Wörterbuche“ und dem „Psychotechnischen Praktikum“, verdienstlich vor allem, weil er dabei mit allem Nachdruck betont, wie die psychologische Praxis ein sehr verantwortliches Tun ist und von streng wissenschaftlicher Schulung getragen sein will. Die Schrift stellt zuerst die verschiedenen „Lebensberufe der Psychologie“ vor und untersucht dann die Frage der Eignung zu psychotechnischer Fähigkeit. Es werden hierauf die Studienmittel besprochen. Weiterhin folgen die Studienpläne für Psychologie als Haupt- und Nebenfach. Eine besondere Darstellung ist dem Psychotechniker (dem Laboranten und technischen Assistenten) gewidmet. Über die unmittelbaren Zwecke des Buches hinaus wird dann ein ausführlicher und sorgfältiger Literaturnachweis wichtig. Eigenartig ist die abschließende Aufzählung von 500 Studienfragen, die psychologische Sachverhalte und Probleme anführen, die den Blick auf das Wesentliche des so vielseitigen Gebietes lenken sollen.

Leipzig. Rich. Tränkmann.

Prof. Dr. med. Erwin Stransky und Dr. med. et jur. Bernhard Dattner, Über Psychoanalyse. Berlin 1922. Karger. 119 S.

Der Verein für angewandte Psychopathologie und Psychologie in Wien hat den Versuch gewagt, den vielumstrittenen Fragenkreis der Psychoanalyse vor einem Kreis von Vertretern aller Fakultäten zur Diskussion zu stellen. Die Höhe, in der sich der einleitende Vortrag



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:36 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Rudolf Adlers und die ausgedehnte Aussprache, in der Freunde und Gegner scharf aufeinander stießen, sich fast durchweg bewegte, hat es gerechtfertigt erscheinen lassen, das Ganze der Verhandlungen in der vorliegenden Schrift der Öffentlichkeit vorzulegen. Daß sie auf dem für die Psychoanalyse klassischen Boden Wien erwachsen ist, sichert ihr von vornherein eine gewisse bevorzugte Stellung in dem allgemach schon kaum noch zu überschauenden psychoanalytischen Schrifttum. Sch.

Dr. J. Varendonck, Über das vorbewußte phantasierende Denken. Internationale psychanalytische Bibliothek Bd. II. Leipzig—Wien—Zürich 1922. Internationaler psychanalytischer Verlag. 172 S.

Varendonck legt in seinem Buch einen überaus wertvollen Beitrag zur Denkpsychologie vor. Gegenstand seiner Untersuchung sind assoziative Gedankenketten, wie sie als Tagträume, als phantasierende Denktätigkeit, als „freiaufsteigende" Vorstellungsverläufe im Dämmer des Einschlafens und Ausschlafens bekannt sind und dem apperzeptiven Denken als wesensunterschiedlich gegenübergestellt werden. Angeregt von Freunds „Traumdeutung", bedient er sich mit einer geringen Abweichung dessen analytischer Technik, ohne dann aber bei der Deutung im Banne der Freud'schen Lehren zu stehen. Kaum daß aus der reichen psychoanalytischen Begriffsbildung hier und da einmal die Erscheinungen der „Verdrängung" und des „Komplexes" genannt werden. Die Ergebnisse der Untersuchung aber klingen mit denen der Psychoanalytiker schön zusammen.

An der Hand seines bis ins Letzte zergliederten Materials geht Varendonck zunächst der Entstehung der Gedankenketten nach und findet: „Wenn die vorbewußten Gedankengänge bei ruhender Seelentätigkeit entstehen, so ist ihr Anlaß entweder ein sensorischer oder psychischer Reiz, und wenn sie unsere Aufmerksamkeit vom willkürlichen Denken ablenken und in vorbewußte Bahnen hinlenken, kann die Ursache der Entstehung die gleiche sein; der Übergang von der einen Art zu der anderen Art des Denkens wird in diesem Fall durch eine äußere Assoziation vermittelt (S. 34).

In großer Breite wird weiter dann über den Inhalt und den Vollzug des phantasierenden Denkens gehandelt. Es dürfte nach den Untersuchungen Varendoncks kaum möglich sein, eine vorbewußte Gedankenkette zu verfolgen, in der nicht visuelle Bestandteile aufzufinden sind; ja es scheint geradezu die Verbildlichung ein Merkmal des phantasierenden Denkens zu sein, wobei sich der Tagträumer als Zuschauer der vorüberziehenden Bilder fühlt (S. 36—37). Wohl aber ist die Vordringlichkeit des Denkens in Bildern und des Denkens in Wörtern jeweils verschieden. Einmal rollen die inneren, lebhaft bewegten, sich auseinander herausentwickelnden Bilder filmartig ab, und von ihnen erscheint abhängig, was an Gedanklichem in den Bewußtseinsstrom eingeht; andermal wieder reiht das Denken vornehmlich Wortvorstellungen aneinander, die dann von Bildern — mehr oder minder deutlich wie ein Buchtext illustriert werden. Beide Fälle, zwischen denen fließende Übergänge bestehen, unterscheiden sich in der Gefühlsbetonung. Beim ausgesprochenen Bilddenken kehren die Affekte, die beim wirklichen Erleben auftreten, in der Erinnerung zurück; beim Wortdenken werden sie nicht erkennbar (S. 39). Auch sonst bestehen Unterschiede. Wenn die Assoziationskette mit Wortvorstellungen arbeitet, so sind wir nicht weit vom bewußten Denken entfernt, während sich alle visuelle Träumerei mit ihrer starken Verbildlichung an das der unbewußten Tätigkeit annähert. Neu an den Aufschlüssen Varendoncks ist es, daß er aufdeckt, wie die oft sehr komplizierten freien Gedankenketten eine sie kennzeichnende Aufeinanderfolge von Fragen und Antworten, Annahmen und Einwendungen, Vorschlägen und Ablehnungen aufweisen, gelegentlich durch halluzinatorische Erinnerungen unterbrochen, und wie hierin wahrscheinlich eine allgemeine Eigentümlichkeit des vorbewußten Denkens zu erblicken ist — eine Erscheinung, die den Eindruck einer Prüfung auf zweckmäßige Verwendung machen kann und die sich auch in primitiven Formen des Lernens (Frage- und Antwortverfahren) und im kindlichen und volkstümlichen Denken findet (S. 64). Ihren Ausgang nimmt die Gedankenreihe meist von einer affektbetonten Erinnerung, sei es, daß diese freisteigend oder durch eine Wahrnehmung veranlaßt auftritt. Die Richtung aber des Assoziationsstromes wird bestimmt durch die Wirksamkeit eines oder mehrerer Wünsche. Je geringer deren Kraft ist, umso auffälliger tritt das Merkmal der Sprunghaftigkeit, die das unbewußte Denken kennzeichnet, in die Erscheinung. Immer aber haben unsere Tagträume nur den Drang nach vorwärts; sie gestatten keine Rückschau — außer unter Heranziehung bewußter Fähigkeiten — und machen damit im Gegensatz zum bewußten Denken eine Prüfung und Berichtigung unmöglich. In ihnen herrscht das Vergessen — eine Quelle ihrer reichen Fehler und damit ihrer Unzulänglichkeit. Der Abbruch schließlich geschieht im Zustande der



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:36 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Passivität entweder unter dem Einflusse eines Affektes oder auf Einwirkung eines äußeren Reizes, die nun die Erinnerungen, die vorher im freien Zuge und Spiele waren, in den Dienst eines Zieles — etwa der Wahrnehmung — stellen. Varendonck schließt seine Untersuchungen ab mit Ausführungen über die nicht zu gering einzuschätzende Bedeutung des vorbewußten Denkens und über seine Beziehung zur bewußten Denktätigkeit. Wenn wir gerichtet denken, so kann sich dies dem Vorgang der unbewußten Gedankenbildung ziemlich angleichen. Beide sind verwandte psychische Erscheinungen. Nur daß im bewußten Denken die Affekte behoben sind und die Gedankenabfolge unter der Regelung des Willens steht. Die Vorzüge willkürlichen Denkens aber werden bezahlt mit einer Einbuße an der Fähigkeit, über den Gedächtnisbesitz zu verfügen, ein bedeutsamer Verlust, weil damit die Grundlage der Denktätigkeit dürftiger geworden ist. Außerdem entsteht ein Nachteil dadurch, daß die Spontaneität gewisser Vorgänge, die das eigentlich schöpferische Denken bewirken, verloren geht. Ein Ausgleich aber wird möglich, wenn beide Arten des Denkens in einem einzigen Prozeß, der mit Vermeidung ihrer Mängel die Vorzüge zusammenführt, vereint wirken (S. 168—170).

Es sind nicht neue Unterscheidungen, die Varendoncks Untersuchungen vornehmen. Aus Wundts Lehre vom assoziativ-apperzeptiven Gedankenverlauf ist z. B. das Wesentliche geläufig. Verdienstlich an den neuen Forschungen ist aber, daß sie die Tagträume aus der Sphäre des Unnormalen herausheben und als ein allgemeines psychisches Phänomen beschreiben, daß sie an einem reichen wissenschaftlich einwandfrei gewonnenen Beispielmaterial klarer und ergiebiger, als es bisher geschehen ist, die Gesetzmäßigkeiten der vorbewußten Gedankentätigkeit herausarbeiten, daß sie ihre Beziehungen zu der Wirksamkeit des unbewußten und bewußten Denkens aufdecken und alle drei Formen als verschiedene Äußerungen einer in der Wurzel gleichen Funktion aufdecken. Freilich dürfen die Ergebnisse nicht vorschnell verallgemeinert werden. Aus dem Erleben einer einzigen Person gewonnen, haben sie ganz offenbar nur Geltung für einen bestimmten Denktypus. So verlangen sie eine Ausdehnung der Untersuchung auf breiteres Material in vergleichender Betrachtung. Dabei wäre auch das experimentelle Verfahren anzuwenden, wofür die Beobachtungen Varendoncks viele Fragestellungen aufzeigen.

Für die Pädagogik erscheinen uns die Untersuchungen Varendoncks sehr bedeutungsvoll. Die theoretische Begründung der Arbeitsschule, die als Wesenszug die Pflege freier geistiger Tätigkeit des Schülers verwirklichen will, bedarf solcher denkpsychologischer Forschungen ganz dringend. Varendonck aber unterläßt, wiewohl er offenbar aus dem Lehrerberufe herüberkommt, die pädagogische Auswertung. Doch ergeben sich wenigstens zwischendurch einige wertvolle praktische Winke, wie die Kunst des Denkens zu pflegen sei.

Leipzig. **Otto Scheibner.**

Dr. Kurt Schulze, Gestaltwahrnehmung von drei und mehr Punkten auf dem Gebiete des Hautsinnes. Heft 4 der Philosophischen und psychologischen Arbeiten, herausgegeben von Theodor Ziehen. Langensalza 1922. Beyer & Sö. 57 S.

Die stärkere Betonung der handlichen Betätigung im Unterricht der neuen Schule fordert, wenn ihre Begründung und methodische Gestaltung auf sicherer wissenschaftlicher Grundlage geschehen soll, ganz dringend eine Psychologie der Hand. Noch aber mangelt es außerordentlich an Forschungen, die hierzu die Bausteine darreichen. Vor allem müßten sich die Untersuchungen in den von Katz eingeschlagenen Richtungen bewegen. Einiges für pädagogische Auswertung bietet auch die vorliegende Untersuchung. Sie stellte sich drei experimentelle Aufgaben: wie geschieht durch den Hautsinn die Wahrnehmung von drei in einer Gerade gelegenen Punkten; wie die Auffassung von Winkeln; wie die Erkennung einfacher geometrischer Eckfiguren? Beschränkt wurden die Versuche über Gestaltwahrnehmung nur auf die Rückenfläche des Vorderarmes. Versuchspersonen waren Kinder und Erwachsene. Von den Ergebnissen, wie sie Schulze selbst zusammengestellt hat, sind besonders die Aufschlüsse über die Figurenauffassung bemerkenswert. Es ergab sich das folgende: „1. Die Größe des Tastkreises spielt bei der Auffassung von größeren Figuren nur eine relativ geringe Rolle, dagegen ist es von großer Bedeutung, ob die Vp. die zur Verwendung gelangten Figuren kennt oder nicht. Beim wissentlichen Verfahren ist die Prozentzahl der richtigen Antworten für alle drei Figurenarten bedeutend höher als beim unwissentlichen Verfahren. Auch Erkennen innerhalb eines Tastkreises ist nicht ausgeschlossen. 2. Der Einfluß der Übung ist sehr bedeutend; er kann dahin führen, daß die Vp. am Schluß der Versuchsreihen bei den angewandten Figuren nur noch richtige Antworten gibt. Diese Tatsache ergab sich auch beim unwissentlichen Verfahren. 3. Neben der Übung des rechten Vorderarmes geht wahrscheinlich auch eine Übung des linken Armes einher, wie sich beim Übergang von Sukzessiv- zu Simultanversuchen zeigte. 4. Ist die



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:36 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Vp. in der Lage, einen Vergleich zwischen zwei Figuren anstellen zu können, so steigt die Zahl der richtigen Antworten. Hierbei ist es gleichgültig, ob die Darbietung der beiden Figuren sukzessiv (nacheinander auf demselben Arm) oder simultan (zugleich auf beiden Armen) geschieht. Die Zeit- bezw. Raumlage ist für das Erkennen der Figuren ohne große Bedeutung. 5. Bei Eckenfiguren besteht eine ausgesprochene Neigung, die Anzahl der Ecken zu unterschätzen; die Vp. vermag im allgemeinen höchstens drei Punkte mit Sicherheit zu unterscheiden. Die Zahl der richtigen Antworten ist für das Dreieck am größten, dann folgt das Quadrat und zum Schluß das Trapezoid. 6. Von den Flächenfiguren ist der große Kreis am besten erkannt worden; dann folgt der kleine Kreis, zum Schluß die Ellipse. Die individuellen Differenzen sind auffällig groß. Manche Vpp. haben ein sehr gutes Auffassungsvermögen für diese Figuren, während andere nur sehr schwer Umrisse und Ecken erkennen können. 7. Bei den Hohlfiguren ist die Auffassung am besten. An der Spitze der richtigen Antworten stehen die beiden Kreise, während das Viereck am schlechtesten erkannt worden ist. Vom Viereck empfanden viele Vpp. nur eine Ecke. 8. Werden beide Arten von Figuren durcheinander aufgesetzt, so st es schwierig, Flächen- und Hohlfiguren auseinanderzuhalten. Es zeigt sich eine Neigung, hohle Figuren mit ausgefüllten zu verwechseln. 9. Innerhalb der Prozentzahlen der richtigen Antworten zeigen sich sowohl bei den einzelnen Vpp. als auch bei den einzelnen Figuren große Schwankungen, die auf den Einfluß der Übung, Ermüdung, Aufmerksamkeit usw. zurückzuführen sind.

Leipzig. Otto Scheibner.

Dr. phil. et med. G. Sommer, Geistige Veranlagung und Vererbung. 2. Aufl. Leipzig 1919. Teubner. 122 S.

Der Eifer, dem gegenwärtig die psychologische Forschung und Praktik der Frage der Vererbung zuwendet, lenkt die Aufmerksamkeit auch schärfer wieder auf die Frage der Vererbung. Sommers Buch leistet für die erste Orientierung über den Stand der gegenwärtigen Erkenntnis die beste Handreichung. Er behandelt zuerst nach einleitenden und grundlegenden Erörterungen das körperliche Substrat der Seele — das Nervensystem — und seine Vererbung und wendet sich dann in gleicher Ausdehnung zu den ererbten seelischen Konstitutionen, den besonderen Anlagen (Instinkt, Sprache, Begabung, Talent, Genie). Den Schluß bildet die Vererbung von im Individualleben erworbenen Eigenschaften. Tr.

Karl Mosse, Volontärarzt an der Charité in Berlin, Über Suggestion und Suggestionstherapie im Kindesalter. (Heft 184 der „Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung".) Langensalza 1922. 18 S.

Die kurze, mehr medizinisch als psychologisch und pädagogisch eingestellte Arbeit berichtet über einen etwas robusten Kindergartenversuch des Verfassers, über einige Untersuchungen anderer Forscher und über die Auswertung des einschlagenden poliklinischen Materials einer Universitätsklinik. Wesentlich Neues legt sie nicht vor. Als Hauptergebnisse treten unter anderem heraus, daß bei Dreijährigen eine starke Suggestibilität nachgewiesen wurde, daß mit fortschreitendem Alter gesunde Kinder weniger suggestibel befunden wurden, während Neuropathen und Hysteriker sich suggestiver Beeinflussung mehr und mehr zugänglich zeigen, daß ferner Schwachsinnige eine weit niedere Suggestibilität als normale aufweisen. Sch.

Karl Bartsch, Hilfsschullehrer in Leipzig, Das psychologische Profil. Eine Erforschung der psychischen Funktionen des normalen und des anormalen Kindes. Mit 101 Abbildungen im Text und einer Text-Tafel in zwei Exemplaren. Halle a. S. 1922. C. Marbold. 62 S.

Bartsch hat die bekannte Testreihe Rossolimos abgeändert und legt nun die damit erzielten Ergebnisse vor. Die angeführten Beispiele — „gedeutete Profile" — sind reizvoll und lehrreich. Sie werden aber überzeugen, daß solche Untersuchungen, sollen sie wirklich ertragreich sein, nicht bloß eine sehr gute psychologische Schulung des Lehrers erfordern, sondern auch ganz erhebliche Anforderungen an seine Arbeitskraft stellen. Tr.

Dr. A. Roth, Oberstabsarzt, Sehproben nach Snellens Prinzip. 5 Tafeln mit 4 Textbeilagen. Leipzig 1922. Georg Thieme.

Die handlich ausgestattete Reihe der Tafeln ist für ärztlichen Gebrauch bestimmt. Eine Bearbeitung für Schulkinderuntersuchungen, die dort, wo kein Schularzt angestellt ist, vom Lehrer auszuführen sind, wäre sehr erwünscht. Es müßte dann vor allem auch eine ausführlichere Erläuterung und Gebrauchsanweisung beigegeben werden. Sch.


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:36 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Dr. **Eugen Matthias**, Privatdozent, **Bedeutung und Aufgaben der Leibesübungen im Dienste der Gesamterziehung.** Bern 1922. Haupt. 22 S.

Die Erziehung der letzten Jahrhunderte hat sich, einseitig auf die Geistespflege eingestellt, schwer an der Leiblichkeit der Zöglinge versündigt. Wenn eine Wandlung sich anzubahnen beginnt, so ist sie nicht zuletzt hervorgegangen aus den treibenden Kräften der Jugendbewegung. Was es dabei zu begreifen und zu tun gibt, stellt das Schweizer Schriftchen von Dr. Eugen Matthias wohldurchdacht und in erfreulicher Knappheit zusammen, wobei in rechtem pädagogischen Denken nun nicht in die andere Einseitigkeit verfallen wird, sondern aus dem Ganzen einer Erziehungsanschauung heraus die körperliche und geistige Schulung in ihrer Vergeschwisterung und Wechselseitigkeit erfaßt sind. Schade aber, daß die erziehlichen Wirkungen der Leibesübungen uns nur bis zu der — allerdings entscheidenden — Zeit der Reife aufgedeckt werden und es für die nachfolgenden Altersstufen bei einigen grundsätzlichen Gedanken verbleibt.

Leipzig. **Otto Scheibner.**

Geheimer Regierungsrat Dr. **Karl Heilmann**, Oberregierungs- und Schulrat, **Handbuch der Pädagogik.** I. Bd.: Psychologie und Logik. Unterrichts- und Erziehungslehre. Schulkunde. 22, verb. Aufl. 395 S. II. Bd.: Besondere Unterrichtslehre. 12, verb. Aufl., 332 S. III. Bd.: Geschichte der Pädagogik. 14., verb. Aufl. 385 S. Berlin 1922. Union Deutsche Verlagsgesellschaft.

Im Hinsterben der Lehrerseminare und im Aufdämmern einer neuen Lehrerbildung erscheint noch einmal — war es nötig? — dieses umfängliche Schullehrbuch der Pädagogik, das bei der berufswissenschaftlichen Ausbildung so vieler Lehrer feste Stütze und sichere Wegweisung sein durfte — ein Dokument für das Lehrgut und den Lehrgeist auf den deutschen Lehrerbildungsanstalten. Mit welchem Eifer und Fleiße ist hier eine erstaunliche Menge erziehungskundlicher Tatsachen, Forderungen und Gedanken aufgespeichert worden — darunter manch Urväterhausrat pädagogischen Wissens und auch allzu wichtig genommener methodischer Kleinkram —; mit welcher Anstrengung haben sich Seminaristen und Junglehrer bei den Prüfungsvorbereitungen durch solche Stoffmengen hindurchquälen müssen. Lehrende und Lernende haben es sich auf den Seminaren wahrhaftig sauer werden lassen. Es blieb dabei aber vielfach da hinten das Schwerste am Gesetz: die pädagogische Ergriffenheit und die Schulung im erziehungswissenschaftlichen Denken. Und dennoch, so arg schlimm, wie es nach manchen Klagen und Anklagen scheint, kann es doch nicht um die Wirkung der Seminarpädagogik bestellt sein: wie wären sonst das heiße Bemühen der Lehrer um ihre Fortbildung, der Idealismus und die Opferfreudigkeit, die gerade heute im Werden einer neuen Pädagogik beim Veranstalten von Kursen und Tagungen sich offenbaren, der starke und ehrliche Wille zur Wissenschaft erklärlich? Darum, wie man die Seminare mit dankbarer Anerkennung dessen, was sie in ihrer Zeit gewiß erfüllt haben, zu Grabe tragen wird, soll man auch einem Lehrmittel, wie dem Heilmannschen Handbuche, gerecht zu werden versuchen. Dies um so mehr, als es im Rahmen bindender gesetzlicher Vorschriften immer Fühlung zu halten suchte mit den Fortschritten der Erziehungswissenschaft und den Bewegungen des pädagogischen Lebens. So wird die Geschichte der Pädagogik heraufgeführt bis Gaudig und Kerschensteiner, so ist weiter versucht, in die alte Schulpsychologie einer Herbartschen Richtung die Ergebnisse der neuen experimental-psychologischen Forschung mit allem vorsichtigen Bedachte einzuschmelzen. Die Unterrichts- und Erziehungslehre freilich ist wenig von dem Geiste der großen pädagogischen Reformbewegung berührt. Ich selbst will nicht verschweigen, daß ich dem Heilmannschen Werke in früheren Jahren manche Anregung und tatsächliche Förderung für die eigene Ausbildung und für meinen Unterricht in den pädagogischen Fächern verdanke, und solange nicht für die aufkommende neue Lehrerbildung – sie wird hoffentlich auf die Hochschule verlegt — die notwendig wissenschaftlicher gehaltene Literatur erstanden ist, werden am Ende noch die Bücher von Heilmanns Art zuerst als Notbehelf einigen Dienst leisten können. Im ganzen aber: in Ehrfurcht vor der alten Pädagogik hin zu einer neuen Erziehungswissenschaft und einem neuen Lehrertum!

Leipzig. **Otto Scheibner.**

Höfler, Alois, Seelenlosigkeit und Beseelung unserer Schulen. Sonderausgabe aus den Bayreuther Blättern. Leipzig 1918. Teubner. 52 S.

In geistreichem Plauderton tritt der jüngst verstorbene Wiener Pädagogikprofessor für einen neuhumanistischen Unterricht auch der klassischen Sprachen, vor allem des Griechischen ein, will ein künstlerisches Griechisch oder gar keines. Der Unterricht, der die klassische Kultur


Digitized by Google Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:36 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079 Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

und Kunst nur als Gegenstand grammatischer Übungen betrachtet, tötet das Menschlich-Große, das aus den Meisterwerken der griechischen Dichter und Denker spricht. Wie der humanistische, so ist auch der realistische Unterricht seelenlos. Die Naturkunde sollte die Kunde sein vom Lebenden und Organischen, die Jugend müßte den Reichtum der Naturgestalten schauen und lieben lernen, bevor sie zum Verständnis der Naturgesetze gebracht wird. Von diesen Gesetzen müßte der Weg führen zur Besinnung auf unsere eigensten seelischen Gesetze selbst.

Graz. Otto Tumlirz.

Dr. Wilh. v. Wyss, Rektor der Höheren Töchterschule in Zürich, Soziale Erziehung. Bestrebungen und Versuche in amerikanischen Schulen. Zürich 1922. Orell Füssli. 30 S.

In einer Zeit, in der wir Deutsche das Wort „Gemeinschaft" tiefer als je fühlen und ernster als früher unsere Jugend zu sozialen Gesinnungen heranbilden wollen, wird man willig sein, in diesen Richtungen auch vom Schulwesen des Auslandes zu lernen, und wird man darum gern auch zu der vorliegenden Broschüre greifen, in der ein Schweizer Schulmann auf Grund seiner persönlichen Beobachtungen in amerikanischen Schulen und an der Hand des einschlägigen Schrifttums, namentlich des Werkes „Social education" von Colin A. Scott, sehr anregend darstellt, wie man in Amerika auf spätere soziale Brauchbarkeit der Schüler abzielt. Was freilich in der kleinen Schrift, die sich mit hübschen Beispielen aus dem Schulleben durchsetzt, dargeboten wird, überrascht keinesfalls; einesteils gehen deutsche Erziehungsbestrebungen länger schon den gleichen Weg, anderenteils ist das, was wir aus fremdem Land in unsere deutsche Schulkultur als wesenswidrig nicht empfangen möchten, aus Berichten deutscher Schulleute, so Kerschensteiners, hinlänglich bekannt. Viele Anklänge an Scotts Versuche, die etwas ausführlicher behandelt werden, finden sich besonders in deutschen Versuchsschulen, allen voran in den Gemeinschaftsschulen. Denn was dort wie hier den leitenden Gedanken gibt, ist die „Selbstorganisation der Schule". Sch.

Schmid, Bastian. Vor neuen Aufgaben der Schulerziehung. Berlin und Leipzig. Vereinigung wissenschaftlicher Verleger. (Heft 8 von „Das neue Deutschland in Erziehung und Unterricht"). 51 S.

In drei kurzen Kapiteln beleuchtet der Verfasser schonungslos die Gebrechen der alten Schule, die Intellektualisierung der Jugend, die zu Gelehrsamkeit, nicht zu Bildung führte, den Militarismus, den Klassenhochmut der höheren Schulen, die Vermischung von Wissen und Glauben, die Verflachung in Weltanschauungsfragen. In weiteren drei Abschnitten legt der Autor dar, wie er sich den innereren Neubau der Schule denkt, wie sich die Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler, Schule und Haus gestalten müssen, damit die Nation ihre wichtigste Aufgabe, die Erziehung der Jugend, erfülle. Das Büchlein ist nicht allein wegen der feinen Bemerkungen über die Lehrerpersönlichkeit, über die seelischen Bedürfnisse der Jugend, sondern vor allem deshalb sehr lesenswert, weil ein berufener Vertreter der Naturwissenschaft gegen die materialistische und monistische Weltanschauung energisch kämpft und die Schäden nachweist, welche die Jugend durch die Entgeistigung des Lebens erfahren hat.

Graz. Otto Tumlirz.

Ed. Claparède, Die Schule nach Maß. Erlenbach-Zürich 1921. Rotapfel-Verlag. 40 S.

Dr. Eduard Claparède, Prof. an der Universität Genf, ist in Deutschland bekannt durch sein aus dem Französischen übersetztes Werk „Kinderpsychologie und experimentelle Pädagogik". (Leipzig 1911, Barth). Was er in dem vorliegenden Schriftchen bietet, will auf die Forderung hinaus, daß die Schule sich der Eigenart der Schüler „angemessen" gestalte. So bewegen sich die Ausführungen im wesentlichen in der Darlegung, wie mannigfaltig die persönlichen Unterschiede innerhalb einer Schule sind und welche organisatorischen Forderungen — mobile Klassen, parallele Lehrgänge, freie Fachwahl — sich hieraus ergeben. Dem deutschen pädagogischen Denken ist dies alles sehr geläufig. Tr.

Walter Fränzel, Volksstaat und höhere Schule. (Tatflugschriften. Nr. 32.) Jena 1919. Diederichs. 31 S.

Mit flotten Strichen werden einige bildhafte Ansichten skizziert, die im neuen Deutschland die kommende Schule einem Vorausschauenden zeigt. Modell steht die Wickersdorfer Schulgemeinde — unbekümmert, ob die Gedanken, die sich in den Landerziehungsheimen dank besonderer Gunst der Umstände verwirklichen konnten, sich nun auch unter den ganz andersartigen Bedingungen groß- und mittelstädtischer Schulkörper durchzusetzen vermögen. Nach grundsätzlichen


Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:36 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Darlegungen über das neue Deutschland, den neuen Menschen, das neue Volk, wird insbesondere das Verhältnis vom Lehrer zum Schüler, von der Schule zur Gegenwart und zum Publikum erörtert. Leitgedanke ist, daß die Schule der Zukunft nicht eine lebensfremde, unpersönliche Unterrichtsanstalt, sondern eine Stätte lebendigsten, auf die Gegenwart eingestellten Personenlebens sei. Wer das Schrifttum zur inneren Reform unserer Bildung nur einigermaßen kennt, wird bei Fränzel auf nicht viel Neues stoßen, kann aber an der frischen Art des Darstellens ein Vergnügen finden.

Leipzig. Otto Scheibner.

Dr. Paul Cauer, Professor für Pädagogik an d. Universität Münster, Aufbau oder Zerstörung? Eine Kritik der „Einheitsschule". Münster i. Westf. Schöningh. 1919. 48 S.

Cauer lehnt mit Gründen, die keinen neuen wesentlichen Einwand bedeuten, die strenge Form der Einheitsschule ab. Doch verkennt er nicht Mängel des alten deutschen Bildungswesens und bemüht sich zu zeigen, wie das Berechtigte an den Zielen der Einheitsschule auch auf anderem Wege erreichbar sei. So tritt er u. a. für die Aufhebung der Vorschulen ein, will ausgezeichnet begabten Kindern aus unbemittelten Familien eine besondere Fürsorge zugewendet wissen, fordert reichlich Mittelschulen in organischer Verbindung mit der Volksschule, verlangt viel größere Strenge bei Versetzungen und Prüfungen. Daß in der Beamtenlaufbahn mit dem Anziennitätsprinzip gebrochen werden muß, daß man den Volksschullehrern die Wege zum Studium auf das höhere Lereramt bahnt, daß sich in den Kreisen der Gebildeten eine unbefangene Schätzung schlichter, auf den Erwerb gerichteter Arbeit verbreite — das sind nach Cauer weitere Vorbedingungen für Beseitigung alter Übelstände.

In seinen Darlegungen, die uns in vielen Stücken nicht überzeugen, berührt Cauer zwischendurch auch (S. 12) die Ermittelung der Hochbegabten durch experimentelle Prüfungen. Er erkennt an ihnen Gutes an, erhebt aber das grundsätzliche Bedenken, daß nur das Maß der intellektualen Begabung festgestellt werde, nicht aber auch Willenskraft, Arbeitslust, geistiges Streben.

Leipzig. Otto Scheibner.

Dr. Hanna Gräfin von Pestalozza, Der Streit um die Koedukation in den letzten 30 Jahren in Deutschland. Pädagogische Forschungen und Fragen. Herausgegeben von Prof. Dr. R. Stölzle. Langensalza 1922. Beyer & Söhne. 110 S.

Auf der Grundlage eines sehr fleißigen Studiums der ausgebreiteten einschlagenden Fachliteratur, die in einem wertvollen, freilich nicht lückenlosen bibliographischen Anhange geordnet angeführt wird, setzt sich die Verfasserin mit der heute nicht mehr wie noch vor einem Jahrzehnt so leidenschaftlich umstrittenen Koedukation vom Standpunkte katholischer Christlichkeit auseinander. Die leitende Frage — anfangs verhüllt, zum Schluß aber in aller Deutlichkeit ausgesprochen — ist ihr letzthin: „Halten sich die Gegengründe der Koedukation unter den Augen Jesu?" Und ihrer Weisheit letzter Schluß wird: „Es ist uns Menschen kein anderer Weg als der konkrete Weg über unsere Individualität gegeben, und gerade durch Christus, der doch eben ein ganzer Mann war, ist dieser Weg sanktioniert worden." Offenbar, daß bei solcher religiös-kirchlichen Einstellung der Abhandlung — sie ist eine Dissertation — der wissenschaftliche Zug der Untersuchung gefährdet sein mußte. Die tiefe Gläubigkeit, die oft schönen, ja ergreifenden Ausdruck gewinnt, läßt die Doktorandin nicht zu einem unbedingten, rein gelehrten Denken gelangen und führt weniger zu verstandesmäßigen Erkenntnissen als zu einem gefühlsgetragenen Bekenntnis. Vielleicht aber, daß die Frage der Koedukation, so nüchtern sie als ein Problem der Organisation erscheint, eben darum keine eindeutige Lösung trotz so langen Streitens und Untersuchens zu finden vermochte, weil sie sich weit mehr auf Werthaltungen und nicht nur auf wissenschaftliche Einsichten stützt, als man es bislang eingesehen hat. Jedenfalls weiß die Verfasserin durch die Wärme ihres Empfindens für ihre Anschauung, daß die Koedukation wider die Natur des Frauentums und damit auch wider den Sinn einer nach höchster Entfaltung ihrer Kulturkraft strebenden Menschheit sei, zu gewinnen.

Leipzig. Otto Scheibner.

Dr. R. v. Rhoden, Hauptvertreter des Schulgemeindegedankens. Sammlung pädagogischer Studien. Herausgegeben von Prof. Dr. W. Rein. Heft 24. Langensalza 1922. Beyer & Söhne. 59 S.

Die pädagogische Sehnsucht unserer Zeit kommt kaum tiefer ergriffen zum Ausdruck als in der Auffassung, daß die Schule keine Anstalt, sondern eine Lebensstätte der Jugend sein



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:36 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

sollte und daß darum sie, die allzusehr als „Instrument des Staates" ein lebensfremder künstlicher Verband war, zu einer echten Gemeinschaft sich gestalte. Und so wurde unter den im pädagogischen Denken umlaufenden Schlagwörtern auch „Schulgemeinde" ein Reformruf. Aber was darunter gemeint wird, ist nicht eindeutig gedacht. Allerverschiedenstes führt, wie so oft in den pädagogischen Erörterungen, den gleichen Namen. Seltsam, wie Sinn und Geist dieser pädagogischen Vorschläge und Versuche wechselt: Ausgesprochener Utilitarismus und begeisterter philosophischer Idealismus ist oft die treibende Kraft; moderner Realismus und mittelalterliche Mystik, streng konfessionelle Religiosität und Haß auf allen überlieferten Bekenntnisglauben wohnen andermal in ihnen; demokratischer und aristokratischer Geist walten darin; nationales und internationales Bewußtsein bekunden sich. Eine Überschau über die auseinandergehenden Gedanken, die sich in ihrer Verwirklichung „Schulgemeinden" nennen, ist darum ein verdienstliches Unternehmen, das in den Schulkämpfen der Klärung dienen wird.

v. Rhoden setzt bei dem Sprachgebrauch Dörpfelds ein und stellt dar, wie bei ihm Schulgemeinde die Grundlage der Schulverfassung ist. In englischen und französischen Reformschulen (Reddie, Demolins) und in den deutschen Landerziehungsheimen von H. Lietz wird dann der Ausdruck zum Namen der freien Erziehungsschule. Anders Wyneken: er begreift unter Schulgemeinde eine „Kulturinsel". Neuendorff wieder will sie im Rahmen der Staatsschule als eine Arbeits- und Lebensgemeinschaft errichten. Ist sie dann weiterhin bei Fr. W. Foerster ein Mittel der Schuldisziplin, so wird sie für Graf Pestalozza eine beseelte Gesellschaft.

Wie nun das vieldeutige Wort diese veränderliche Bedeutung hinter sich hat, wird in der kleinen Schrift kurz und bündig derart dargestellt, daß klar der tragende Gedanke heraustritt und manches Tatsächliche aus dem Erscheinungsbilde der praktischen Verwirklichung sichtbar wird. Des abschließenden Urteils enthält sich der Verfasser. Wir stimmen ihm zu, wenn er meint, daß die verschiedenartigen Schulgemeinden immer nur aus dem Boden, dem sie erwachsen sind, rechtes Verständnis und gerechte Wertung erfahren können, daß sie in der verallgemeinernden Übertragung auf andere Lebenskreise nicht die im Einzelfalle beobachtete gute Wirkung erhoffen dürfen, daß sie wohl aber immer einige gesunde Gedanken zu der deutschen Schule beitragen, an der wir als an einem Zukunftsbau zurzeit gestalten.

Leipzig. Otto Scheibner.

Edmund Neuendorff, Die Schulgemeinde. Gedanken über ihr Wesen und Anregungen zu ihrem Aufbau. Leipzig 1921. Teubner. 395 S.

Mit kurzer Formel bezeichnet, bietet dieses beachtenswerte Buch eine Problematik der neuen Schule. Eine Reihe deutscher Schulmänner hat sich hier zu einem Sammelwerke vereint, in dem bedeutsamere Schulgedanken als Vorschläge, Versuche und Berichte aus Verwirklichungen vorgelegt werden. Ich nenne als besonders wertvoll daraus nur: Philosophische Durchdringung der Unterrichts- und Erziehungsarbeit (Geh. Rat Dr. Paul Lorenz) — Der Trieb zum Gestalten beim Aufsatz (Dr. Arnold Schmidt-Berlin) — Das dramatische Spiel in der Schule (Studienrat Leo Fußhöller) — Einführung in das soziale und wirtschaftliche Leben (Direktor Dr. Hermann Stodt) — Gesamtunterricht (Berthold Otto und Dr. Ed. Neuendorff). Es fehlt aber — worauf die Zukunft der neuen Schule zu allererst gestellt ist — ihr Schicksalsproblem: Der Lehrer. Wenn die vielfach auseinanderstrebenden Ausführungen der teilweise bedeutenderen Verfasser unter dem Namen Schulgemeinde zusammengefaßt werden — diesem so unerquicklich in den allerverschiedensten Bedeutungen mißbrauchten Schlagworte —, so soll damit angedeutet werden, daß der Herausgeber als Einstellung wünschte — sie ist nicht überall eingenommen worden —: es möge die deutsche Schule den humanistischen und sozialen Zug aufs deutlichste ausprägen.

Die zahlreichen und hochbedeutsamen psychologischen Probleme, die in der gegenwärtigen Schulbewegung einbeschlossen liegen, sind in dem Werke ungebührlich vernachlässigt worden. Es besteht darum auch kein Anlaß, sich an diesem Orte näher mit ihm zu befassen.

Leipzig. Rich. Tränkmann.

W. Lottig, Unsere Schuljüngsten. Wie werden wir ihnen gerecht? Sammlung: Das Kind und seine Pflege. Heft 4. Hamburg 1920. Auer & Co. 16 S.

Den Schuleltern, die oft mit Kopfschütteln dem Umschwung in der Gestaltung des Anfangsunterrichts verständnislos gegenüberstehen, gibt hier einer der Hamburger Schulreformer aus dem Kreise der „Gemeinschaftsschule" eine gewinnende Aufklärung. Es ist ganz meisterlich, wie er gegen die alten Meinungen über den Beginn des Schulunterrichts die neuen Gedanken, nach denen das Kind in natürlicher freier Tätigkeit, in freier Auswirkung seiner eingeborenen


Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:36 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Kräfte sich aus sich selbst heraus entwickeln soll, zu vertreten weiß. Schließlich ist das, was er über das freie Malen, die freie Geste, das freie Plaudern sagt, auch von denen unter den Lehrern gut und nützlich zu lesen, die der Bewegung nicht freundlich gesinnt sind. Womit nicht gesagt sein soll, daß wir glattweg den Stil derer aus den Hamburger Gemeinschaftschulen ganz und gar billigten. Sch.

Dr. Richard Seyfert, Unterrichtsminister a. D., Schulpraxis. Lehre vom Unterricht der Volksschule. 4., umgearbeitete Aufl. Berlin und Leipzig 1921. Vereinigung wissenschaftlicher Verleger. 150 S.

Die gewagte Aufgabe, das Ganze der äußeren und inneren Volksschulpädagogik in einem Göschenbändchen darzustellen, ist von Seyfert mit so glücklicher Hand gemeistert worden, daß wir im abschließenden Unterrichte des Seminars die früheren Auflagen gern dazu benutzt haben, die angehenden Lehrerinnen noch einmal das weite Feld überschauen zu lassen. Das erneute Erscheinen gab dem Verfasser Gelegenheit, in sein Buch die Tatsachen, Gedanken und Ausblicke der jüngsten pädagogischen Bewegung einzufangen. So stützt sich gleich die einleitende Erörterung über die Stellung der Volksschule auf die neue Reichsverfassung, und einer der letzten Abschnitte wird dem Werkunterrichte gewidmet. Durchweg aber ist alles durchsetzt mit den pädagogischen Errungenschaften der zukunftssicheren Unterrichtsauffassungen, die unter dem Namen Arbeitsschule begriffen sind.

Die Schule ist endlich auf dem Wege, nicht länger mehr nur eine reine Schulmeisterangelegenheit zu bleiben, sondern eine innerste Volkssache zu werden. Nur schade, mit welcher krassen Unkenntnis zumeist von außen her in das schulmäßige Erziehungswerk hineingeredet wird. Soll der Einfluß, der heute den Eltern und andern Kreisen auf die Gestaltung des Schullebens zugestanden ist, von segensreicher Wirkung sein — dann bedarf es der ernsthaften Aufklärung, was eigentlich ein schulmäßiger Erziehungsunterricht ist und wie das bedingungsreiche Gebilde der Schule sich in der Fülle seiner Erscheinungswirklichkeit darstellt. Seyferts Buch kann hierbei die besten Handreichungen tun, um so mehr, als es immer das Wesentliche herausarbeitet, sehr reichlich die weiterführende Literatur angibt und sich mit viel Anschaulichem, wie Lehrplanbeispielen, kleinen Unterrichtsskizzen usf., durchsetzt.

Leipzig. Otto Scheibner.

Richard Kabisch, Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage. 4. verb. Aufl., bearbeitet von Prof. Dr. H. Tögel. Göttingen 1917. 335 S.

Im Rahmen dieser Zeitschrift verdient Kabischs Methodik des Religionsunterrichtes darum einen würdigenden Hinweis, weil sie ernstlich den Versuch unternimmt, der religiösen Erziehung der Schulkinder eine psychologische Unterlage zu geben. In den Erörterungen über die Möglichkeit des Religionsunterrichts ist ein besonderer Abschnitt der „Religion des Kindes" gewidmet. Er bespricht kurz die Entwicklung und den gegenwärtigen Stand der Kinderforschung anf religiösem Gebiete und untersucht darnach einzelne Erscheinungen und Bestimmtheiten im ersten Werden des religiösen Bewußtseins; so wird über die kindliche Erfahrungsreligion, über die religiöse Phantasie in der Kindheit, über kindliche Zweifel und anderes Bedeutsame, das auf die Gestaltung des Religionsunterrichts einzuwirken hat, in wissenschaftlicher Erörterung gehandelt. Dabei stützt sich Kabisch auf die wissenschaftlichen Forschungen der jüngsten Zeit, zieht Beispiele aus der schönen Literatur heran und verwertet auch eigene Beobachtungen. Im ganzen greift dieser kinderpsychologische Teil nicht so weit aus, wie der entsprechende Abschnitt in Richerts vortrefflichem „Handbuch für den Religionsunterricht erwachsener Schüler" (Leipzig 1911, Quelle & Meyer), doch erscheint er durchaus tragfähig für die methodischen Gedanken, die Kabisch weiterhin entwickelt. Es sind überdies auch sonst die Darstellungen des Buches, z. B. die Erörterungen über die Lehrbarkeit der Religion, mit psychologischen Betrachtungen durchsetzt, so daß im Gegensatz zu so vielen Schriften der besonderen Unterrichtslehre, die sich ganz ungerechtfertigt mit Titelhinweisen auf die „neuere Psychologie" schmücken, das Werk von Kabisch in vorbildlicher Weise psychologisches und fachwissenschaftliches Denken vermählt.

Zschopau. Paul Ficker.

Druck von J. B. Hirschfeld (A. Pries) in Leipzig.



Digitized by Google

Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:36 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Inhaltsverzeichnis.

A. Abhandlungen.

Seite

Unserer Jugend. Von Oberstudiendirektor Professor Dr. H. Gaudig in Leipzig 1

Vom Ichbewußtsein des Jugendlichen. Von Universitätsprofessor Dr. W. Stern in Hamburg 8

Wesen und Arten der Fehler. Von Oberstudiendirektor H. Weimer in Biebrich a. Rh. 17

Die optische Muskeltäuschung als Intelligenztest für anormale Kinder. Von H. Schüßler in Frankfurt a. M. 25

Eine experimentelle Auslese von Sprachbefähigten in der Volksschule. Von Lehrer F. Schlotte in Leipzig 29

Subjektive optische Anschauungsbilder bei Jugendlichen. Von Privatdozent Dr. O. Kroh in Göttingen 40

Wesen und Ursachen der Homosexualität. Von Geheimrat Professor Dr. E. Kraepelin in München 51

Der Aufbau des Hochschulstudiums der Pädagogik. Von Universitätsprofessor Dr. A. Fischer in München 56, 137

Grundsätzliches über die Volkshochschulfrage. Von Universitätsprofessor Dr. F. E. O. Schultze in Frankfurt a. M. 81

Anleitung zur Schüler-Personalbeschreibung. Von Dr. A. Huth, Assistent am Pädagog.-psycholog. Institut in München 97

Zur Frage der psychologischen Schülerbeobachtung im Dienste der Berufsberatung. Von Dr. O. Bobertag, Leiter der Abteilung am Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin 110

Zur Feststellung der Sprachbefähigung bei Volksschülern. Von Lehrer Marx Lobsien in Kiel 114

Zur Erkenntnis abwegiger und krankhafter Geisteszustände bei Schulneulingen. Von Geh. Regierungsrat Medizinalrat Dr. med. W. Alter, Direktor der Lippeschen Landesheil- und Pflegeanstalt in Lüdenhof 117

Der Formvariator. Ein Hilfsmittel zur Prüfung und Erziehung der dynamisch geometrischen Raumauffassung. Von Universitätsprofessor Dr. W. Stern in Hamburg . . . 131

Das Psychologische Laboratorium der Hamburgischen Universität. Gesamtbericht über seine Entwicklung und seine gegenwärtigen Arbeitsgebiete. Unter Mitwirkung verschiedener Mitarbeiter erstattet von Universitätsprofessor Dr. W. Stern in Hamburg 161

Aufmerksamkeit niederer und höherer Ordnung und ihre Beziehung zum Begabungsproblem. Von Dr. M. Vaërting in Berlin-Treptow 197

Psychische Ursachen des Stotterns. Von H. Burkhardt in Löbau i. S. 207

Schulreform und Bildungszweck. Von Studienrat Professor Dr. J. Kretzschmar in Leipzig 211

Pädagogische Typenlehre. Von Geh. Regierungsrat Prof. Dr. R. Lehmann in Breslau . 241

Die Bedeutung des Ach'schen Begriffes der Determination für die Erziehungslehre. Von Dr. A. Hillgruber, Seminarprorektor in Angerburg 255

Der Bourdon-Test bei 12jährigen Schülern. Von Dr. A. Michaelis in Göttingen . . . 258

Beobachtungen und Versuche an einem Kinde in der Entwicklungsperiode des reinen Sprachverständnisses. Von Studienrat Dr. P. Schäfer in Leipzig 269

Zur Prüfung der rechnerischen Denkfähigkeit im Schulkindesalter von 9—12 Jahren. Von Dr. I. Kaufman und Dr. Fr. Schmidt, Assistenten im heilpädagogischen und psychischen Laboratorium in Budapest 289

Ist das Erziehungsziel „wissenschaftlich“ erkennbar? Von Universitätsprofessor Dr. A. Messer in Gießen 321



Digitized by Google

Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:36 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Seite

Neuere Anschauungen über das Wesen sexueller Anomalien und ihre Bedeutung im Aufbau der Kultur. Von Universitätsprofessor Dr. M. Isserlin in München . 324

Die Gefährdung der Jugendbewegung durch Blühers Deutung des Wandervogelproblems. Von Prof. Dr. H. Loewe in München 342

Wie denken und wünschen sich die Schüler ihre Lehrer? Von cand. G. Friedrich in Frankfurt a. M. 356

Betrachtungen über die Unterrichtsfrage vom Standpunkt der Philosophie des „Als-Ob“. Von Seminarlehrer Dr. H. Fuchs in Waldau (Ostpr.) 369

Experiment und Lehrerurteil. Von Stadtschulrat H. Schüßler in Frankfurt a. M. . . 378

Aufmerksamkeit niederer und höherer Ordnung und ihre Beziehung zum Begabungsproblem. Von Dr. K. Piorkowski in Berlin, Leiter des Orga-Institutes . . . 380

Die Bedeutung des Personalismus für die Pädagogik. Von Prof. Dr. W. Döring in Lübeck 401

Persönlichkeit und Masse in der gegenwärtigen Kulturlage. Von Rektor G. Hirsch in Guben 409

Allgemeine Richtlinien zur erziehlichen Beeinflussung der von der homosexuellen Infektion bedrohten Jugend. Von Prof. Dr. H. Loewe in München 421

Zwei Begabungsprüfungen. Von Studienrat A. Schwärig in Schneeberg 430

Die Bedeutung des Gedächtnisses für den Mathematik- und Rechenunterricht. Von Studienrat G. Rose in Hagen 442

Die Bedeutung der Farbe im Schwachsinnigenunterricht. Von M. Trümper-Bödemann in Chemnitz 448

Verzeichnis der Verfasser.

Seite

Alter, W. 117
Bobertag, Otto 110
Burkhardt, Heinz 207
Döring, Woldemar 401
Fischer, Aloys 56, 137
Friedrich, Gerhard 356
Fuchs, Hans 369
Gaudig, Hugo 1
Hillgruber, Andreas 255
Hirsch, Georg 409
Huth, Albert 97
Isserlin, M. 324
Kaufman, Irene 289
Kraepelin, Emil 51
Kretzschmar, Johannes 211
Kroh, Oswald 40
Lehmann, Rudolf 241
Lobsien, Marx 114
Loewe, Hans 342, 421
Messer, August 321
Michaelis, Adolf 258
Piorkowski, Kurt 380
Rose, Gustav 442
Schäfer, Paul 269
Schlotte, Felix 29
Schmidt, Franz 289
Schultze, F. E. Otto 81
Schüßler, Heinrich 25, 378
Schwärig, A. 430
Stern, William 8, 131, 161
Trümper-Bödemann, M. 448
Vaërting, Matthias 197
Weimer, Hermann 17

B. Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Seite

Arbeitsgemeinschaften für praktische Psychologie in Westfalen und Lippe 310
Aufruf, von der Jugend aus der Alkoholgefahr zu begegnen 227
Befähigung und Eignungsprüfungen für den Musikerberuf 307
Begabungsprüfung beim Schuleintritt 305
Erforschung der Sexualentwicklung des Kindes 226
Erste internationale Tagung für Sexualreform auf sexualwissenschaftlicher Grundlage 148
Fachstudium und Allgemeinbildung 382
Fürsorgeerziehung in Belgien 309
Gesellschaft für Heilpädagogik 467
Hamburger Lehrgang zur pädagogischen Psychologie 312
Hamburgische Woche für Erziehung und Unterricht 70
Hauptstelle für praktische Psychologie in Berlin-Spandau 151
Heilpädagogische Orientierung in der Lehrerbildung 466
Hygienische Erziehung in der Schule und Vorbildung der Lehramtskandidaten in Hygiene 383
Institut für Jugendkunde in Bremen 229



Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN
Generated on 2019-10-25 07:38 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Seite

Institut für Jugendkunde in Magdeburg . . . 311
Jahresarbeit 1921 des Leipziger Institutes für experimentelle Pädagogik und Psychologie 385
Jugendkunde in der Tschechoslowakei . . . 453
Kieler Arbeitsgemeinschaft für experimentelle Pädagogik . . . 458
Kinderaussagen in Sittlichkeitsprozessen . . . 465
Kinderfahrten als Erziehungswerk . . . 144
Koinstruktion in psychologischer Beleuchtung . . . 308
Kursus zur Einführung in die Jugendwohlfahrtspflege . . . 388
Lehrfilm . . . 310
Montessorimethode im Anschauungsunterricht . . . 468
Schülerbogen . . . 68
Schulkinder-Fürsorge . . . 465
Pädagogik und Philosophie . . . 144
Pädagogische Interessengemeinschaft Ostpreußen . . . 465
Preisausschreiben der Kantgesellschaft . . . 468
Psychologische Erforschung der Schulanfänger . . . 384
Seelische Berufseignung vom Standpunkte des Arztes . . . 65
Sonderausstellung „Die deutsche Schule“ in Magdeburg . . . 231
Sonderklassen in Genf . . . 309
Städtisches psychologisches Institut in Hannover . . . 231
Stöhr, Dr. Adolph, Universitätsprofessor in Wien † . . . 142
Studiengemeinschaft für wissenschaftliche Pädagogik . . . 223
Umfrage über die Eignung zum Lehrerberuf . . . 67
Untersuchung über Schülerbegabung . . . 147
Vereinigung für Kinderkunde im Lehrerverein zu Frankfurt a. M. . . . 69
Versuchsschularbeit in Österreich . . . 225
Verwendung der Schülerbefragung bei der Berufsberatung . . . 228

Inhalt der Nachrichten.

Seite

Ach, Prof. Dr. . . . 470
Akademische Ferienkurse in Leipzig . 470
Ärztliche Gesellschaft für parapsychische Forschung . . . 391
Ausbau des psychologischen Studiums an den Hochschulen . . . 313
Ausstellung japanischer Schulkinderzeichnungen in Berlin . . . 232
Baade, Dr. Walter, Privatdozent der Psychologie in Göttingen † . . . 389
Barth, Stadtschulrat, Dr.-Ing. . . 232, 312
Barth, Prof. Dr. Paul † . . . 469
Braun, Prof. Dr. Otto, in Basel † . . . 313
Cauer, Prof. Dr. Paul, in Münster † . . 72
Döring, Max, wissenschaftlicher Leiter im psychologischen Institut des Leipziger Lehrervereins . . . 389
Einführende Kurse im Institut für praktische Psychologie in Dortmund . . 390
Ferienkurse in Jena . . . 314
Finanzierung des Institutes für wissenschaftliche Pädagogik in Münster . . 390
Forschungsstätte für experimentelle Pädagogik in Prag . . . 151
Gemeinnützig arbeitende Stelle für praktische Psychologie . . . 470
Gesellschaft für exp. Psychologie . . . 470
Giese, Dr. Fritz, Universitätsprofessor in Halle . . . 72

Seite

Hartmann, Prof. Dr. E. . . . 470
Heilpädagogischer Kongreß in München 232
Henning, Prof. Dr. Hans . . . 232
Hochschulwoche in Frankfurt a. M. . . 233
Hoffmann, Studienrat Dr. Ernst . . . 312
Höfler, Dr. Alois, Universitätsprofessor in Wien † . . . 232
Institut für Jugendkunde in Magdeburg 233
Institut für Jugendkunde in Nürnberg . 313
Institut für Kulturforschung in Berlin . 233
Internationaler Kongreß für ethische Erziehung in Genf . . . 151
Internationaler Kongreß für Psychotechnik in Mailand . . . 391
Itschner, Hermann † . . . 469
Jaensch, Prof. Dr. Erich . . . 151
Jubiläumsstiftung für Erziehung und Unterricht . . . 232
Kahl, Prof. Dr. Wilhelm . . . 72
Kant-Gesellschaft . . . 314
Köhler, Prof. Dr. Wolfgang . . . 151
Kroh, Dr. O. . . . 470
Kursus über Jugendfürsorge in Frankfurt a. M. . . . 233
Kutzner, Prof. Dr. O. . . . 470
Lehrgänge über Jugendfürsorge im Fürsorgeseminar an der Universität Frankfurt a. M. . . . 390
Lehrgang über Stottern . . . 314


Generated on 2019-10-25 07:38 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google


Digitized by Google

Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Seite

Marburger Psychologen-Kongreß (Ostern 1921) 391
Natorp, Prof. Dr. Paul 151
Orga-Institut, Untersuchungs- und Forschungsanstalt für Arbeitswissenschaft und Psychotechnik in Dresden . . . 313
Ostermann, Geh. Rat Dr. Wilhelm, in Berlin † 232
Otto, Oberstudiendirektor Dr. 151
Pädagogische Gesellschaft in Mannheim 313
Pädagogisch-psychologisches Institut in München 314
Psychologisches Institut für das amerikanische Wirtschaftsleben 313
Psychotechnisches Institut in Dresden . 313
Psychotechnischer Kursus in Dortmund . 314
Richter, Dr. Julius 470
Schmidt, Geh. Schulrat Dr. 313
Schultze, Prof. Dr. med. et phil. . . . 469
Spende des Hessischen Lehrervereins für das Psychologische Institut in Marburg 313
Staatliche höhere Versuchsschule in Dresden 313
Stiftung eines Preises durch den Amsterdamer Philosophen Prof. Kohnstamm 391
Tagung für angewandte Psychologie in Berlin 151
Trüper, Johannes, Begründer und Leiter des Erziehungsheims Sophienheim bei Jena † 72
Verein für Moralpädagogik 313
Verworn, Prof. Dr. Max 469
Vortragsreihe über die psychischen Grundlagen der Jugendpflege 233
Wagner, Studienrat Dr. J. . . . 232, 313
29. Wanderversammlung des Deutschen Gewerbeschulverbandes in Frankfurt a. M. 390

C. Literaturbericht.

Seite

Bartsch, Karl, Das psychologische Profil 475
Bäumer, Gertrud, und Lili Droescher, Von der Kindesseele 75
Bühler, Dr. Charlotte, Das Seelenleben des Jugendlichen 395
Burhenne, Heinrich, Kinderherz 320
Cauer, Dr. P., Aufbau oder Zerstörung 478
Claparède, Prof. Dr. Ed., Die Schule nach Maß 477
Cohn, Jonas, Geist der Erziehung 158
Coppius, Marie, Pflanzen und Jäten in Kinderherzen 237
Deutsch, Elise, Jugendlichen-Pädagogik 78
Deutsche Zentrale für Jugendfürsorge, Hochschulsonderkursus für Jugendgerichtsarbeit 239
Dickhof, Dr. phil. E., Das Problem des Krüppels und Richtlinien für die Erziehung des Krüppelkindes 238
Drill, Dr. Robert, Die neue Jugend 239
Erismann, Dr. Th., Psychologie III 155
Erler, O., Bilder aus der Praxis der Arbeitsschule 79
Fehr, F., Stimmen aus dem Schacht! Bergmanns Urteile über Erziehung und Schule . 239
Finkenrath, Dr. K., Die Zensurfrage vom Standpunkte der Sexualpädagogik 238
Finkenrath, Dr. Kurt, Aufklärung, eine Bewertung ihrer bisherigen Form 238
Finkenrath, Dr. Kurt, Die Jugend zur Geschlechterfrage 76
Formiggini Santa-Maria, F., Cio che è vivo e ciò che è morto della pedagogia di Federico Fröbel 319
Fränzel, Walter, Volksstaat und höhere Schule 477
Frenzel, Franz, Wesen und Einrichtung der Hilfsschule 237
Georgi, Walter, Briefe deutscher Ferienkinder aus Skandinavien 75
Geyser, Dr. Josef, Abriß der Psychologie 317
Giese, Dr. Fritz, Psychologie und Psychotechnik 472
Girgensohn, Dr. K., Der seelische Aufbau des religiösen Bewußtseins 153
Gürtler, R., Triebgemäßer Erlebnisunterricht 237
Gut, Dr. med. Walter, Vom seelischen Gleichgewicht und seinen Störungen 156
Hagemann, Dr. Georg, Psychologie, ein Leitfaden für akademische Vorlesungen, sowie zum Selbstunterricht 236
Hartlaub, G. F., Der Genius im Kinde 75
Heilmann, Dr. Karl, Handbuch der Pädagogik 476
Heinitz, Wilhelm, Können wir sprechen, was wir singen? 76
Heydebrand, Dr. C. von, Gegen Experimentalpsychologie und -pädagogik 395
Höfler, Alois, Logik und Erkenntnistheorie 471



Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Seite

Höfler, Alois, Seelenlosigkeit und Beseelung unserer Schulen 476
Hoffmann, Dr. Jakob, Handbuch der Jugendkunde und Jugenderziehung 397
Hug-Hellmuth, Dr. H., Aus dem Seelenleben des Kindes 396
Kabisch, R., Wie lehren wir Religion? 480
Kawerau, S., Soziologische Pädagogik 157
Kerschensteiner, Georg, Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung 400
Klages, Dr. Ludwig, Prinzipien der Charakterologie — Ausdrucksbewegung und Gestaltungskraft — Handschrift und Charakter 157
Klatt, Dr. Fritz, Autoerotik und Gemeinschaftserotik in den ersten Stufen der Jugend . 397
Koffka, K., Psychologische Forschung, Zeitschrift für Psychologie und ihre Grenzwissenschaften 72
Köhler, Prof Dr. med. et phil. F., Friedrich Nietzsche 160
Kretzschmar, Dr. Ernst, Medizinische Psychologie 155
Külpe, Oswald, Vorlesungen über Psychologie 394
Lämmel, Dr. Rudolf, Intelligenzprüfung und psychologische Berufsberatung 399
Lay, Prof. Dr. W. A., Führer durch den Rechtschreibunterricht, gegründet auf psychologische Versuche und verbunden mit einer Kritik des heimatkundlichen Unterrichts . 319
Leipziger Lehrerverein, Die Arbeitsschule, Beiträge aus Theorie und Praxis . . . 78
Link, Henry C., Eignungspsychologie 394
Lottig, W., Unsere Schuljüngsten 479
Matthias, Dr. E., Bedeutung und Aufgaben der Leibesübungen im Dienste der Gesamterziehung 476
Moses, Dr. Julius, Konstitution und Erlebnis in der Sexualpsychologie und -pathologie des Kindesalters 397
Mosse, Karl, Über Suggestion und Suggestionstherapie im Kindesalter 475
Münsterberg, Hugo, Psychologie und Wissenschaftsleben 394
Neuendorff, Edm., Die Schulgemeinde 479
Niemann, Stadtschulrat F. J., und Rektor Walter Stein, Deutsches Kulturlesebuch: Hoferbücherei 160
Noppel, Constantin, Jugendzeit 320
Österreich, Paul, Strafanstalt oder Lebensschule 399
Peiper, Geheimrat Prof. Dr., Wandbilder zur Säuglingspflege 238
Pestalozza, Hanna Gräfin v., Der Streit um die Koedukation in den letzten 30 Jahren in Deutschland 478
Prüfer, Johannes, Theorie und Praxis in der Erziehung 76
Raatz, Wilhelm, Dein Sorgenkind 237
Rein, Prof. Dr. W., Zur Gestaltung des Lehrplans der Grundschule 159
Reinkemeyer, F., Förderung der Begabten 76
Rhoden, Dr. R. v., Hauptvertreter des Schulgemeindegedankens 478
Riehl, Alois, Zur Einführung in die Philosophie der Gegenwart 153
Rorschach, Hermann, Psychodiagnostik, Methodik und Ergebnisse eines wahrnehmungsdiagnostischen Experimentes 74
Rosenkranz, C., Bevölkerungsfrage und Schule 239
Roth, Sehproben nach Snellens Prinzip 475
Scheit, Prof. Dr. H., Unsittliches Benehmen von Schulknaben. Ein Beitrag zur Frage der Koedukation 239
Schmid, Bastian, Von den Aufgaben der Tierpsychologie 156
Schmid, Bastian, Vor neuen Aufgaben der Schulerziehung 477
Schneider, Dr. Martha, Psychologische Pädagogik 317
Schulz, Dr. Willi, Innerliche Schulreform 240
Schulze, Dr. Kurt, Gestaltwahrnehmung von drei und mehr Punkten auf dem Gebiete des Hautsinnes 474
Seyfert, Dr. R., Schulpraxis, Lehre vom Unterricht der Volksschule 480
Sommer, Dr. phil. et med. Georg, Leib und Seele in ihrem Verhältnis zueinander . . 154
Sommer, Dr. phil. et med., Geistige Veranlagung und Vererbung 475
Spagunn, Ilse, Sexuelle Erziehung der weiblichen Jugend durch die Schule 238
Stern, Dr. phil. et med. Erich, Die krankhaften Erscheinungen des Seelenlebens . . . 156
Stransky, Prof. Dr. med., und Dattner, Dr. med. et jur., Über Psychoanalyse . . . 472
Study, E., Denken und Darstellung, Logik und Werk, Dingliches und Menschliches in Mathematik und Naturwissenschaften 237



Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:38 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Seite
Tiling, Mgd. v., Psyche und Erziehung der weiblichen Jugend 159
Trumpp, Prof. Dr. J., Kleinkinderpflege 238
Tumlirz, Dr. Otto, Das Wesen der Frage 318
Varendonck, Dr. J., Über das vorbewußte phantasierende Denken 473
Wentscher, Else, Grundzüge der Ethik mit besonderer Berücksichtigung des pädagogischen Problems 471
Wetekamp, W., Selbstbetätigung und Schaffensfreude in Erziehung und Unterricht . . 240
Wyss, Dr. W. v., Soziale Erziehung 477
Zell, Th., Das Gemütsleben in der Tierwelt 236
Ziegler, Prof. Heinrich Ernst, Tierpsychologie 74

Selbstanzeigen.

Bühler, Dr. Charlotte, Das Seelenleben des Jugendlichen 235
Gaudig, Oberstudiendirektor Prof. Dr. H., Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis 235
Hoffmann, Dr. Walter, Die Reifezeit, Probleme der Entwicklungspsychologie und Sozialpädagogik 234
Honecker, Dr. M., Gegenstandslogik und Denklogik 471
Hylla, Die Bedeutung der Begabungsforschung für die Berufsberatung 316
Kretzschmar, Dr. Joh., Das Ende der philosophischen Pädagogik 153
Lindworsky, J., Der Wille, seine Erscheinung und seine Beherrschung nach den Ergebnissen der experimentellen Forschung 391
Lindworsky, J., Experimentelle Psychologie 392
Lindworsky, J., Umrißskizze zu einer theoretischen Psychologie 392
Lindworsky, J., Willensschule, Handbücherei der Erziehungswissenschaften Nr. 3 . . 392
Müller-Freienfels, Dr. Richard, Bildungs- und Erziehungsideale in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft 315
Müller-Freienfels, Dr. Richard, Psychologie des deutschen Menschen und seiner Kultur 315
Müller-Freienfels, Dr. Richard, Philosophie der Individualität 471
Reinkemeyer, F., Förderung der Begabten 316
Stern, Clara und William, Monographien über die seelische Entwicklung des Kindes . 392
Stern, William, Psychologie der frühen Kindheit 392
Stern, Clara, Aus einer Kinderstube. (Bearbeitet von Toni Meyer) 392
Tumlirz, Dr. Otto, Einführung in die Jugendkunde 152
Weigl, Franz, Wesen und Gestaltung der Arbeitsschule 315
Weigl, Franz, Bildung durch Selbsttun 315



Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:38 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

NEUE AUFLAGEN

***

Geheimrat Prof. Dr. Th. Birt

VON HOMER BIS SOKRATES

EINE GESCHICHTE DER ALTEN GRIECHEN

Zweite Auflage

4.-8. Tausend. 480 Seit. m. 8 Tafeln u. reichem Buchschmuck

In Halbleinenband M 1500.—

„Birts jüngstes Buch ist quicklebendig von Beginn bis Schluß, und wenn die Fachgenossen Birt was vorwerfen sollten, so betrifft das sicherlich keinerlei Ungut, das vom Alter stammte, sondern vermutlich da und dort eine Anzweiflung der vollkommenen Sophrosyne, denn freilich: in manchem geht Birt noch ganz jugendlich drauf. Ich für meinen Teil bedaure, daß Birt zum großen Publikum erst ziemlich spät von Hellas sprach, denn ich meine: es bereitet sich wieder einmal eine Rückkehr zur Antike vor. Hellas ist die Gipflung der Antike, und gerade Birt wäre der Mann dazu, unsern Gebildeten da auf den Weg zu helfen."

Kunstwart und Kulturwart.

RÖMISCHE CHARAKTERKÖPFE

EIN WELTBILD IN BIOGRAPHIEN

Fünfte verbesserte Auflage

14.-17. Tausend. 356 Seiten mit 6 Tafeln

In Halbleinenband M 1500.—

„Birt, Gelehrter und Künstler zugleich, hebt in diesem glänzend geschriebenen Buch die großen Männer über die Darstellung der allgemeineren Staatsgeschichte hinaus und beurteilt sie mehr nach dem Charakter, nach dem Gefüge der Persönlichkeit als nach ihren Erfolgen und ihrer Bedeutung für die Entwicklung des Volkes."

Deutsche Rundschau.

AUS DEM LEBEN DER ANTIKE

Dritte Auflage

6.-9. Tausend. 283 Seiten mit 11 Tafeln

In Halbleinenband M 1200.—

„Ein angenehmes Plauderbuch! Birt erzählt vom Alltage der Römer und von ihren Festen, von Handel, Wandel, Verkehr, Handwerk, Technik, von Büchern und von Gastmählern, von Landstraßen und von Postwagen. Und da er immer dabei das Wesen der Gegenwart im Auge behält, so versteht er oft humorvoll, das Einst und jetzt zu verbinden und uns die fernen Zeiten fesselnd anschaulich zu machen."

Magdeburgische Zeitung.

Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig

Digitized by Google

Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:38 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

NEUE BÄNDE AUS DER SAMMLUNG
WISSENSCHAFT UND BILDUNG

Die Gedichte Homers. Von Geh. Hofrat Professor Dr. E. Bethe. 78 Seiten. Gebunden M 270.—

Eine Anleitung zum Verständnis und Genuß der Dichtung durch Verständnis ihrer Eigenart. Der Inhalt wird feinsinnig analysiert und ihr Entstehungswesen erörtert.

Grundfragen christlicher Lebensgestaltung. Von Privatdozent Lic. R. Hupfeld. 153 Seiten. Gebunden M 270.—

Gerade in unserer Zeit, in der die Menschen den sittlich zerstörenden Zeitströmungen zum Opfer fallen, wird eine solche nicht nur die christliche, sondern die verschiedenen Weltanschauungstypen wertende Darstellung notwendig.

Die Philosophie der Gegenwart. Von Oberschulrat Professor Dr. A. Messer. 4. Auflage. 165 Seiten. Gebunden M 270.—

„Was sich der Verfasser der vorliegenden Bändchen vorgenommen hat, ist ihm gelungen: er hat die Geschichte der Philosophie in den Grundzügen bei aller Kürze klar und verständlich dargelegt. Dabei hat er besonders den geschichtlichen Zusammenhang betont und es nicht unterlassen, die philosophischen Lehren in geschickter Weise in Beziehung zur Gesamtkultur zu bringen. Die wichtigsten Fachausdrücke sind kurz erklärt. Die Darstellung liest sich leicht und glatt." Zeitschrift für Philosophie.

Grundzüge der deutschen Volkskunde. Von Dr. phil. Hans Naumann. 162 Seiten. Gebunden M 270.—

Hier wird zum erstenmal das System der deutschen Volkskunde entworfen und ihre Erscheinungswelt (Trachten, Hausrat usw.) wird in ihrer soziologischen, historischen und kulturellen Bedeutung gewertet.

Grundlagen der Naturphilosophie. Von Prof. Dr. Th. Ziehen. 143 Seiten. Gebunden M 270.—

Ein kurzer Abriß des naturwissenschaftlichen Weltbildes, wie es sich heute vom Standpunkt der Philosophie und speziell der Erkenntnistheorie darstellt. Überall steht die Frage im Vordergrunde, wie weit eine monistische Auffassung alles in der Natur gegebenen möglich ist.

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

BÜCHER-VERZEICHNIS
1919 * 1920 * 1921 * 1922
liefert unentgeltlich und postfrei
VERLAG QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

Preise freibleibend.
Zu den Preisen des Verlages Quelle & Meyer tritt der Teuerungszuschlag des Sortiments.

Diese Nummer enthält einen Prospekt der Firma J. A. Barth, Verlagsbuchhandlung, Leipzig, welchen wir unseren Lesern zur gefl. Beachtung empfehlen.

Generated on 2019-10-25 07:38 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google
Digitized by Google
Original from UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:38 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google
Digitized by Google
Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:38 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google
Digitized by Google
Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:38 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google
Digitized by Google
Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Generated on 2019-10-25 07:38 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google
Digitized by Google
Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN


BOUND
JUN 25 1928
UNIV. OF MICH.
LIBRARY


UNIVERSITY OF MICHIGAN
3 9015 07708 9079





Generated on 2019-10-25 07:38 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google

Digitized by Google

Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN



Generated on 2019-10-25 07:38 GMT / http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015077089079
Public Domain in the United States, Google-digitized / http://www.hathitrust.org/access_use#pd-us-google
Digitized by Google
Original from
UNIVERSITY OF MICHIGAN